

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MARIA CELESTE ROCHA

**FORMA ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO
INFANTIL: (IM)PERTINÊNCIAS**

**VITÓRIA
2011**

MARIA CELESTE ROCHA

**FORMA ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
(IM)PERTINÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht

**VITÓRIA
2011**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

R672f Rocha, Maria Celeste, 1984-
Forma escolar, educação física e educação infantil :
(im)pertinências / Maria Celeste Rocha. – 2011.
135 f.

Orientador: Valter Bracht.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação de crianças. 2. Educação física. I. Bracht, Valter,
1957-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796


MARIA CELESTE ROCHA

**FORMA ESCOLAR, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
(IM)PERTINÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Aprovada em 05 de julho de 2011.

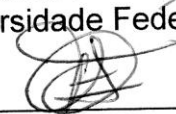
COMISSÃO EXAMINADORA



Dr. Valter Bracht
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador



Dr. Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de Santa Catarina



Dr. Felipe Quintão de Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo



Dra. Sandra Soares Della Fonte
Universidade Federal do Espírito Santo

Dedico esta dissertação, com muito amor e carinho: à minha mãe, Vicentina; ao meu pai, Sebastião, aos meus queridos irmãos (Leonard, Bibiano, Vicente e Lucas), à minha linda sobrinha Leandra e ao meu amado “anjinho” (Thiago).

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, por tudo que ele me concede a cada dia e pela constante proteção.

Ao professor Dr. Valter Bracht, orientador deste trabalho, pela pessoa especial e amiga que é, pelos ensinamentos e orientações, pela confiança depositada, pelas oportunidades e incentivos dados durante minha formação. Agradeço, com muita admiração, os conhecimentos compartilhados.

À Sandrinha (professora Dr^a. Sandra Soares Della Fonte), meus sinceros agradecimentos pelas valiosas contribuições nas leituras atentas de vários textos, pelos incentivos, ensinamentos e pela solidariedade manifestada durante a realização deste trabalho. De modo especial, agradeço, por ter aceitado contribuir com esta pesquisa participando da banca da qualificação e da banca de defesa desta dissertação.

Ao Felipe (professor. Dr. Felipe Quintão de Almeida) agradeço pela leitura atenta e pelas significativas contribuições a esta pesquisa como membro da banca de qualificação e da banca de defesa.

Ao professor Dr. Alexandre Fernandez Vaz, por dispor-se a contribuir com esta pesquisa compondo a banca examinadora.

Aos amigos do Laboratório de Estudos em Educação Física (LESEF), agradeço a calorosa acolhida. Apesar do pouco tempo, nesse espaço, fiz amigos e colegas com os quais compartilhei tanto atividades acadêmicas como bons momentos de farra e de alegria. Difícil mencionar todos, mas não poderia deixar de citar: Thiago, Bruninho, Felipe, Ivan, Lígia (agregada), Uebinho, Vini.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFES agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pelas condições necessárias e indispensáveis à minha formação acadêmica e ao desenvolvimento desta pesquisa.

De modo muito especial, quero, agora, agradecer à minha família. Aos meus pais, Sebastião e Vicentina, agradeço o apoio, ajuda, carinho, amor, compreensão e confiança que tiveram comigo enquanto eu estava longe. Mais carinhosamente, quero agradecer por compartilharem de meus sonhos e escolhas e por compreenderem minha ausência. Vocês são a minha vida.

Aos meus irmãos, Leonard, Bibiano, Vicente e Lucas, e à minha sobrinha Leandra, companheiros e incentivadores de todas as horas, agradeço pelo carinho e por sempre estarem ao meu lado apoiando, incentivando e torcendo por mim. Obrigada por vocês existirem.

Ao Thiago, um verdadeiro “anjinho” na minha vida, agradeço pelo amor, carinho, cuidado e, especialmente, pelo namorado maravilhoso que é. Obrigada por compartilhar comigo as alegrias e também as angústias desse período de mestrado, pelas conversas, pela leitura atenta e cuidadosa de cada versão desta dissertação. Meu mestrado foi muito melhor com você ao meu lado... Simplesmente amo você!

A todos os meus familiares. De modo especial agradeço a: Tia Natália, Tio Hiran, Nayrinha e Vanessinha, pessoas importantes e representantes de uma família exemplar. Obrigada pelo suporte emocional, pelo carinho e pelas orações.

Às minhas amigas “Borboletas” (Luana, Gio, Sílvia, Meri, Renata e Rosi) pelas incríveis noites do pijama, pelos risos, ouvidos atentos, *proseccos*, saladas, carinho e apoio incondicional. Agradeço, ainda, de forma muito especial, àquelas amigas que, mesmo longe dos olhos, se mantiveram perto do coração: Marília, Dênia, Camila, Day e Vanessinha. Às meninas da república: Camis, Ju e Laís. E a todos os demais amigos que contribuíram para a realização deste estudo.

Toda a equipe de trabalho do CMEI “ZAM”, em especial, às amigas: Gisela, Fabíola e Camila, pelos deliciosos almoços, passeios e risadas. Também deixo o meu agradecimento às crianças (em última instância, são elas a razão desta dissertação) e à diretora (Sandra Patrícia) que não mediu esforços para me ajudar nessa caminhada.

Aos colegas da turma do Mestrado em Educação Física (2009), por compartilharem os momentos de incertezas e alegrias vividos durante esta etapa e pelas amizades construídas ao longo desses dois anos. Todos vão permanecer guardados no meu

coração. De modo especial, quero agradecer a Luana pela linda amizade que construímos nesses dois anos de mestrado e que agora levo comigo para a vida toda.

Às professoras que aceitaram participar deste estudo e colaboraram concedendo as entrevistas. E à Alina Bonella, agradeço pela cuidadosa revisão desta dissertação, com uma leitura que extrapola o trabalho técnico.

A todos a minha gratidão.

Com efeito, algumas plantinhas assemelham-se estranhamente à salsa e a cebolinha mais que a flores. Todos os dias me vem a tentação de podá-las um pouco para ajudar a crescer, mas permaneço na dúvida entre as duas concepções de mundo e da educação: se deixar agir de acordo com Rousseau e deixar obrar a natureza que nunca se equivoca e é fundamentalmente boa ou ser voluntarista e forçar a natureza introduzindo na evolução a mão esperta do homem e o princípio da autoridade.

(GRAMSCI, 1978, p. 128)

RESUMO

Reflete sobre algumas questões que permeiam o debate atual sobre Educação Infantil, buscando compreender e problematizar seu papel/função, assim como discutir a inserção da Educação Física nesse segmento educacional. Objetiva estabelecer um diálogo crítico com a Pedagogia da Infância; problematizar a noção de forma escolar como modelo para a Educação Infantil; identificar como a inserção do professor de Educação Física (especialista) se concretiza na visão dos professores regentes, pedagogos e dinamizadores; e, por fim, verificar como os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) organizam o trabalho pedagógico entre os professores regentes e professores especialistas. Utiliza, como fundamentação, o pensamento de Hannah Arendt (1990), a proposta de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998) assim como a Teoria da Forma Escolar (GUY VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Entrecruza o referencial teórico com os dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas com professoras regentes de salas, especialistas em Educação Física (dinamizadoras) e pedagogas que atuam em instituições de Educação Infantil do Município de Vitória/ES. Aponta uma tensão presente no processo educativo da criança pequena. Em relação à Educação Infantil, tanto os estudiosos da área quanto as professoras que atuam nas suas instituições têm como pressuposto fundamental que a função da Educação Infantil está atrelada à dimensão do cuidar e educar de forma indissociável. Apesar de algumas professoras, em suas falas, considerarem tal pressuposto, o que se destacou foi a preocupação em preparar a criança para o Ensino Fundamental. Quanto à inserção da Educação Física na Educação Infantil, destaca que esse tema se apresenta ainda bastante polêmico, pois, além de opiniões divididas entre defesa e negação dessa inserção, não se tem muito claro qual a especificidade desse componente curricular para a Educação Infantil, tanto no meio acadêmico, quanto nas propostas para educação da pequena infância. Longe de defender ou negar a presença da Educação física na Educação Infantil, o estudo levanta questões que precisam consideradas antes da elaboração de qualquer proposta de especificidade da Educação Física para essa modalidade da educação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Forma Escolar. Pedagogia da Infância.

ABSTRACT

The paper reflects about some issues that permeate the current debate about Children's Education, aiming at understanding and discussing about its role/function, as well as discussing the insertion of the Physical Education in such educational segment. The work's goal is to establish a critical dialogue with the Childhood Pedagogy; problematize the notion of school form as model for Children's Education; identify how an insertion of the Physical Education teacher (specialist) is concretized in the view of the regent teachers, pedagogues and promoters; and, at last, verify how the Children's Education Municipal Centers (CMEIs) organize the pedagogical work between the regent teachers and the specialist ones. It uses as reasons, the Hannah Arendt thought (1990), the proposal of a Pedagogy of Childhood (ROCHA, 1998) and also the Theory of the School Form (GUY VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). It intertwines the theoretical referential with the collect data through the semi structured interviews with the regent teachers of the classrooms, specialists in Physical Education (promoters) and pedagogues working in Children's Education institutions in the district of Vitória, State of Espírito Santo. It shows a tension that is present in the educative process of the little children. Regarding Children's Education, both the discipline students and the teachers working in their institutions have as fundamental assumption that the function of Children's Education is tied to the dimension of taking care and educating in an inseparable way. Although some teachers, in their speeches, take such assumption into consideration, what stood out was the concern about preparing the child for the Elementary Teaching. Regarding the Physical Education insertion in the Children's Education, the study highlights that that theme is presented even more controversial, because, besides divided opinions between defense and denial of that insertion, it is not very clear which is the specificity of that curricular component for Children's Education, in the academic environment and also in the proposals concerning education for the little children. Without the intention of defending or denying the presence of Physical Education in the Children's Education, the study raises issues that need to be considered prior the elaboration of any proposal of Physical Education specificity for that education modality. **Keywords:** Children's Education. Physical Education. School form. Childhood pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 O INTERESSE PELA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: ENTRE A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA	23
2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: ITINERÁRIOS DE UM CONCEITO.....	24
2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA	29
2.3 A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA.....	34
 3 APROPRIAÇÃO DA TEORIA DA FORMA ESCOLAR.....	45
3.1 A TEORIA DA FORMA ESCOLAR.....	46
3.2 FORMA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: É PRECISO PENSAR A RESPEITO	52
 4 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT.....	58
4.1 EDUCAÇÃO: SERES NASCEM PARA O MUNDO	60
4.2 “ISTO É O NOSSO MUNDO”	63
4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ENTRECRUZAMENTO DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT, PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E TEORIA DA FORMA ESCOLAR	68
 5 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	79
5.1 TENDÊNCIAS “DA E PARA” A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	81
5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LEGALIDADE E A LEGITIMIDADE.....	85

6 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DISCUSSÃO	
PRESENTE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	88
6.1 PERCURSO METODOLÓGICO	89
6.2 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL	92
6.3 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	97
6.4 O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	109
 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 114
 8 REFERÊNCIAS	 120
 APÊNDICES	 128
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	129
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	130
 ANEXOS	 131
ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DESTA DISSERTAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CCS/UFES)	132

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

1.1 O INTERESSE PELA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O envolvimento com a prática pedagógica da Educação Física nas instituições de Educação Infantil, na condição de professora de um Centro Municipal de Educação Infantil da Rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória-ES, aliado ao nosso ingresso no Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, tem nos possibilitado um olhar diferenciado sobre as práticas educativas que ocorrem naquele segmento da educação básica. Chama-nos a atenção, por exemplo, o fato de que, em algumas ocasiões, as posturas adotadas pelos/as docentes que ali atuam evidenciam uma constante tentativa de disciplinar e controlar o corpo, bem como conter o movimento das crianças.

No caso específico da inserção da Educação Física como mais uma prática educativa das instituições de Educação Infantil, foco deste nosso estudo, identificamos um estágio ainda inicial de reflexão, mesmo porque a própria Educação Infantil ainda está em discussão, assim como possui algumas particularidades e especificidades no que diz respeito à educação das crianças de zero a cinco anos. Em outras palavras, queremos dizer que, na Educação Infantil, o trabalho docente apresenta algumas peculiaridades em relação à escola, tendo em vista que o cuidado/educação, apesar de historicamente ter sido encarado dicotomizadamente,¹ é um tema que perpassa os diferentes momentos da rotina do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

¹ A tese de Cerisara (1996) é esclarecedora da questão. Nesse estudo, a autora evidencia que, em geral, as profissionais concebem que as auxiliares cuidam e as professoras educam.

Ainda em relação à Educação Infantil, é importante destacar que essa modalidade educativa vem passando por um processo de transformação no Brasil, especialmente, nos últimos 20 anos. Se, inicialmente, a Educação Infantil se configurava apenas pelo acolhimento das crianças em espaços de caráter assistencialista (KUHLMANN, 2004), a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), ela passa a compor o Sistema Básico da Educação brasileira, adquirindo funções educativas para o atendimento das crianças de zero a seis anos de idade. Entretanto, recentemente, novas mudanças são impostas a essa etapa da educação, pois, com o advento da Lei nº 11.274, de 2006, que alterou a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB, tornou-se realidade a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, no primeiro ano do qual as crianças com idade de seis anos devem, obrigatoriamente, estar matriculadas.

Nesse sentido, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 e o Parecer CNE/CEB nº 4/2008 (BRASIL, 2009) preconiza que a Educação Infantil tem por finalidade, agora, atender às crianças de zero a cinco anos de idade. Seu amparo legal está na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, alterada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006. Esse mesmo documento recomenda, ainda, a nomenclatura que deve ser adotada para a Educação Infantil: Educação Infantil – cinco anos de duração, com atendimento de zero até cinco anos de idade,² sendo esta dividida em duas modalidades, creche até três anos de idade; e, pré-escola de quatro a cinco anos de idade.

Sobre essas alterações que afetam a Educação Infantil, cabe destacar que representam o processo de constituição da sua identidade. Nesse sentido, é importante atentarmos para o fato de que, tal processo é marcado por um contexto de muitas indagações acerca de sua especificidade, principalmente, no que diz

² Apesar dessa alteração, ao trabalharmos com a literatura revisada, podem aparecer no texto citações e referências considerando a Educação Infantil como educação das crianças de zero a seis anos de idade, pois essa mudança teve início apenas a partir de 2009.

respeito aos conteúdos a serem trabalhados e nos objetivos³ dessa primeira etapa da Educação Básica.

É nesse contexto de dúvidas, indefinições e incertezas que a inserção da Educação Física, como componente curricular, por meio de um professor especialista, tem se consolidado na Educação Infantil. A exemplo do que já ocorre nos demais segmentos de ensino, grassa, entre as/os professoras/res, que atuam nesse espaço, o entendimento de que o trabalho com a dimensão corporal e com o movimento da criança é assunto exclusivo da Educação Física. Para nós, não há dúvidas de que a Educação Física realmente “trabalha” com a dimensão corporal e com o movimento da criança, porém sabemos que a criança é seu corpo e, sendo assim, não deixa de ser “corporal” nos outros momentos do cotidiano vivido na instituição de Educação Infantil – os momentos de aprendizagem em sala de aula, nos espaços destinados ao exercício dos hábitos higiênicos, nos horários de alimentação, sono, brincadeiras, entre outros (RICHTER, 2005).

Dessa maneira, ao determinar, em sua rotina, momentos que atendem a demandas específicas, ora voltadas para o movimento corporal, ora destinadas às atividades cognitivas, como se esses momentos fossem excludentes entre si, fica a dúvida de como as instituições educativas da primeira infância estão realizando as funções de cuidar e educar de maneira indissociável. Nesse contexto, entendemos conforme Wiggers (2005, p. 60), que tal separação é problemática, haja visto que a criança é uma unidade, seu processo de socialização se dá no todo, pois, como um “[...] sujeito-corpo, aprende a movimentar-se e, ao mesmo tempo, conhece seus sentidos, emoções, desejos e limites”.

Nesse sentido, nosso texto visa problematizar uma suposta incorporação do modelo de escolarização e divisão disciplinar do conhecimento pela Educação Infantil, particularmente, sob os argumentos de uma educação que vai se configurando de forma fragmentada. Desse modo, colocamos em questão a maneira como as crianças vão se apropriar do conhecimento numa educação nesses moldes.

³ Algumas autoras, entre elas, Rocha (1998) e Cerisara (1996), acreditam que a Educação Infantil não tem como objetivo, ou não deveria ter, “apenas” a preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Contudo, é necessário demarcar que, quando questionamos essa forma de divisão do conhecimento, não estamos aqui negando nem condenando a disciplinaridade na Educação, pois, embasada em Veiga-Neto (2010), queremos assumir uma posição equilibrada em frente aos extremos de uma visão generalista assim como da postura especialista.

Segundo o autor supracitado, a disposição disciplinar dos conhecimentos passou a ser vista como uma grande vilã da educação escolar contemporânea em função da forma como o *movimento pedagógico pela interdisciplinaridade*⁴ se desenvolveu no Brasil. Contudo, parece-nos interessante o argumento arrolado por esse autor, ao dizer que teremos muito a ganhar na educação, se investirmos em currículos disciplinares, mantendo as disciplinas num balanceamento tensionado com práticas interdisciplinares. Nas palavras do próprio autor:

[...] teremos muito a ganhar se pensarmos e praticarmos o currículo mantendo uma combinação entre, de um lado, conhecimentos sistematizados e disciplinarizados e, de outro, práticas de aproximação entre tais conhecimentos e, sempre que possível, integração disciplinar ou, se quisermos, práticas interdisciplinares (VEIGA-NETO, 2010, p. 2).

De qualquer forma, no que se refere à Educação Infantil, esse assunto ainda carece de uma discussão mais ampla, dado o fato de que estamos nos referindo a um contexto educacional diferenciado da escola, que ainda se encontra em processo de estruturação curricular, no qual podemos encontrar tanto a atuação de generalistas, quanto a atuação de professores/as especialistas, como é o caso da Rede Municipal de Vitória-ES.

No que diz respeito a uma fragmentação entre os conhecimentos na Educação Infantil e a dimensão corporal da criança, um aspecto que, a nosso ver, muito contribui para essa visão é uma supervalorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos demais. Ou seja, neste caso, existiria apenas o reconhecimento de que a criança, na instituição de Educação Infantil, é, antes de tudo, um aluno. Nesse sentido, segundo Simão (2007), isso significa dizer que o objetivo da Educação

⁴ Para melhor compreensão desse movimento, ver em Veiga-Neto (2010): Tensões disciplinares e ensino médio.

Infantil consistiria, essencialmente, em preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental.

Todavia, há de se ressaltar que, em alguns documentos propostos para se pensar a educação da primeira infância, como é o caso da proposta curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória-ES: *Educação Infantil: um outro olhar* (2006), o objetivo primeiro dessa modalidade de ensino é a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, criativos e cidadãos. Nessa esteira, o documento apresenta algumas propostas de ações que se baseiam nas seguintes ideias: a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental, apesar de estar em permanente articulação com este; o cuidar e educar são instâncias indissociáveis; o brincar deveria perpassar todos os tempos e espaços da Educação Infantil; e a criança deve sempre ser afirmada como ser social.

Outro tema interessante que suscita nossa reflexão é o fato de que, dentre os componentes previstos para cumprir a finalidade da Educação Infantil, o art. 26, § 3º da LDB (Lei nº9.394/96) apresenta a Educação Física como um componente curricular que deve ser integrado à proposta pedagógica da escola, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar. Daí a importância e a necessidade de se refletir acerca da inserção/presença da Educação Física na Educação Infantil, pois, conforme argumentam Richter e Vaz (2005), de forma geral, a própria Educação Física, mesmo com todo o avanço no debate crítico, ainda permanece enquadrada em tempos e espaços limitados vinculados aos padrões escolarizantes, nos quais cabe a ela “dar uma mãozinha” aos demais campos do saber e, assim, mantém-se enraizada no mero domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que se refere às práticas corporais.

Com base no que vimos descrevendo, as questões que se colocam como orientadoras de nosso exercício reflexivo são do tipo: qual é a função da Educação Infantil? Como ela tem se estruturado? Qual a relação entre Educação Infantil e o processo de escolarização? Por fim, poderíamos interpelar: o que se pretende com a Educação Física na Educação Infantil?

Pensando a partir dessa problemática, de forma geral, objetivamos, neste estudo, analisar a relação entre educação, infância, movimento e escolarização, buscando compreender e problematizar o papel/função da Educação Infantil e a inserção da Educação Física nesse segmento de ensino. Nesse sentido, de forma específica, interessa-nos: estabelecer um diálogo crítico com a Pedagogia da Infância; problematizar a noção de forma escolar como modelo para Educação Infantil; identificar como a inserção do professor de Educação Física (especialista) se concretiza na visão dos professores regentes, pedagogos e dinamizadores; e, por fim, verificar como os CMEIs organizam o trabalho pedagógico entre os professores regentes e professores especialistas.

Tomando como referência as produções teóricas a que tivemos acesso durante o processo de construção deste estudo, entendemos pertinente a afirmação de que as questões aqui apresentadas estão em pauta na discussão acadêmica atual, tanto na Educação Infantil como na Educação Física, área essa que ainda busca discutir sua legitimidade e especificidade nas instituições de Educação Infantil. Tal constatação move não só nosso interesse na realização de um trabalho com as características que apresentamos, mas, para além disso, permite-nos contribuir com a elaboração de novas perguntas a respeito da especificidade da Educação Física na Educação Infantil, dada a incipiência do debate.

Nessa perspectiva, nos próximos capítulos, apresentaremos algumas reflexões tecidas em torno da nossa problemática central que se colocam relacionadas com a especificidade da Educação Infantil e com a inserção da Educação Física nesse segmento educacional. Para compreender a inserção da Educação Física na Educação Infantil, bem como sua especificidade, acreditamos ser pertinente refletir sobre a especificidade da própria Educação Infantil: qual o caráter dessa instituição? Qual sua função? O que a legitima? Para tanto, o desenvolvimento desta pesquisa, que tem como foco refletir sobre o lugar – ou não lugar – da Educação Física na Educação Infantil, assume uma perspectiva que privilegia tanto o estudo teórico como a pesquisa de campo.

É importante destacar que esta investigação se caracteriza como um estudo orientado pelos princípios da pesquisa qualitativa. Optamos por essa abordagem

levando em consideração que a pesquisa qualitativa, segundo Flick (2004), é um processo contínuo de construção de versões da realidade, no qual o objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método e não o contrário. Além disso, o autor argumenta que esse tipo de pesquisa possibilita que o objeto, neste caso a inserção da Educação Física na Educação Infantil, seja estudado em sua complexidade e totalidade (FLICK, 2004).

Ressaltamos também que na condição de um estudo dotado de uma faceta teórica, nossa preocupação esteve voltada, ainda, para a elaboração e construção de conceitos acerca do tema que nos possibilitem formular quadros de referências, conforme preconizado por Demo (1989, 2001). Como nos lembra o autor, a pesquisa teórica exige também um manejo de técnicas específicas:

Conhecer a fundo quadros de referências alternativos, clássicos e modernos, ou os teóricos relevantes; atualizar-se na polêmica teórica, sem modismos, para abastecer-se e desinstalar-se; elaborar precisão conceitual, atribuindo significado estrito aos termos básicos de cada teoria; investir na consciência crítica, que se alimenta de alternativas explicativas, do vaivém entre teoria e prática, dos limites de cada teoria (DEMO, 2001, p. 23).

A partir das questões levantadas, buscamos, em termos teóricos, estabelecer um diálogo crítico com a proposta da Pedagogia da Infância, bem como com o pensamento de alguns autores, entre eles, Guy Vincent, Lahire e Thin (2001) e Hannah Arendt (1990). Para tanto, procuramos ainda investigar e situar na literatura educacional alguns fatores relacionados com os desafios e funções colocados para a educação da primeira infância e investigar como esses desafios podem ser interpretados e enfrentados a partir de tais teorizações. Em relação ao referencial teórico adotado, podemos dizer que sua escolha teve dupla motivação, fato que explicitaremos nos parágrafos que seguem.

O primeiro se refere à discussão atual sobre a função da Educação Infantil e sua relação com a escolarização que, neste caso, está longe de alcançar uma unidade consensual. Partindo desse pressuposto, a teoria da forma escolar de Vincent, Lahire e Thin (2001) será utilizada para que possamos realizar análises pontuais acerca da especificidade da Educação Infantil. Com base nessa teoria, entendemos

que, atualmente, o fato de a nossa sociedade ser classificada como escolarizada a torna incapaz de pensar a educação, a não ser segundo o modelo escolar. Principalmente pelo fato de a forma escolar representar a constituição de um universo separado para a infância, valorizar e determinar grande importância às regras na aprendizagem, organizar de forma racional o tempo, além de apresentar multiplicidade e repetição de exercícios cuja única função é “aprender conforme as regras” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

Sendo assim, a teoria da forma escolar é uma ferramenta de análise que permite colocar em relevo aspectos mais amplos que nos interessam, por exemplo, quando tentamos responder a perguntas, tais como: por que a Educação Infantil é o que ela é? O que da escola se repete na Educação Infantil? O que faz com que se imponha um modo de funcionar que, se não cuidarmos para que seja diferente, se instaura quase que naturalmente na Educação Infantil?

Já o segundo motivo está pautado na ideia de que grandes pensadores e estudiosos, como Hannah Arendt, muito podem contribuir para pensarmos questões atuais acerca da Educação Infantil, Educação Física, escolarização e movimento. Do pensamento arendtiano temos nos apropriado, principalmente, dos conceitos de educação e autoridade.

De forma geral, educação, na concepção de Arendt, nada mais é do que apresentar o mundo (artefato humano) às gerações do presente. Isso significa dizer que educar é acolher as crianças num mundo que é mais velho do que elas. Ou seja, a educação, segundo a autora, tem a tarefa de acolher os recém-chegados no mundo que os antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver e pensar, linguagens comuns. Ao se apropriarem dessa sua herança, as crianças podem compreender que esse legado é também seu e que darão continuidade a ele, conservando-o ou transformando-o.

Autoridade, por sua vez, nos termos de Arendt, pressupõe que pessoas ocupem lugares diferentes, hierarquias diferentes e, a partir delas, surge uma obediência livremente consentida. Por exemplo, a autoridade do educador está na responsabilidade que ele assume por este mundo perante o ensino às crianças.

De posse dessa fundamentação teórica, decidimos trabalhar com entrevistas realizadas com os professores/as regentes, dinamizadoras e pedagogas de dois Centros Municipais de Educação Infantil. A ideia, aqui, foi tensionar, a partir de duas realidades distintas (dois CMEIs), aquilo que se encontra nas fontes escritas (livros, artigos, documentos das Secretarias de Educação), com as descrições realizadas pelos docentes que estão diretamente envolvidos nesse processo. Optamos por desenvolver nosso trabalho empírico em instituições de Educação Infantil pertencentes à rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de Vitória-ES, por contemplarem, em seu quadro de funcionários, a presença dos professores de Educação Física, ou professores dinamizadores, como são chamados no município.

Ainda a respeito da pesquisa de campo, o instrumento utilizado na coleta de dados consistiu em uma entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE A). Segundo Bogdan e Biklen (1994), ao utilizar esse tipo de entrevista, o pesquisador procura compreender, de forma aprofundada, aquilo que os informantes da pesquisa pensam e como é que desenvolveram seus quadros de referência.

Até aqui, realizamos uma apresentação mais geral de nossa temática de estudo, bem como da maneira como procedemos para abordá-la. Nos capítulos seguintes, segue uma discussão mais pormenorizada dos temas/elementos tratados na construção da dissertação, além de nossas considerações. Antes, porém, convém explicitar como foi estruturada a redação final de nosso trabalho.

No Capítulo 1 – *Introdução* – na parte inicial, desenvolvida nestas primeiras páginas, buscamos apresentar nossa problematização já apontando algumas temáticas e reflexões que orientam nosso estudo, bem como situamos o objeto do nosso estudo, a justificativa de sua investigação e o nosso aporte teórico-metodológico.

O Capítulo 2 – *A Educação Infantil em Foco: Entre a Infância, a Educação e a Pedagogia* – surgiu da necessidade de contextualizarmos a Educação Infantil, a partir das categorias: infância, educação e pedagogia, a fim de compreender como elas dialogam entre si. Nesse sentido, percorremos o itinerário do conceito infância e buscamos trilhar um caminho histórico das concepções de infância existentes. Sobre

a educação da pequena infância, contextualizamos o que tem sido esse segmento de educação, para, em seguida, dialogar com uma possível proposta pedagógica para sua consolidação e definição de sua especificidade, qual seja, a Pedagogia da Infância, proposta por Rocha (1998). Ainda neste capítulo, apresentamos as críticas feitas a essa proposta pedagógica em questão.

Dedicamos os capítulos que se seguem, 3 e 4, respectivamente – *Apropriação da Teoria da Forma Escolar e Educação Infantil: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt* – à apresentação de dois conceitos fundamentais para a nossa reflexão acerca da especificidade da educação na primeira infância. Referimo-nos aos conceitos de forma escolar e educação. O primeiro aparece na obra de Guy Vicent, Lahire e Thin (2001), quando fazem uma análise sócio-histórica das instituições escolares para tentar definir de alguma maneira o sentido e uso do termo forma escolar, que está ligado à invenção da escola e ao modelo escolar de ensino. O segundo está embasado na reflexão da politóloga Hannah Arendt sobre o que é a educação, quando, de alguma forma, a autora toma a infância como categoria para pensar a modernidade e seus impasses, principalmente no que se refere a uma *crise na educação*. De modo geral, queremos argumentar que suas contribuições, apesar de localizadas num certo ponto do trabalho, fazem sentido no conjunto da leitura dos estudos aqui apresentados.

A progressão do trabalho teórico e a consequente reflexão sobre a Educação Infantil possibilitaram-nos um aprofundamento do nosso tema no Capítulo 5 – *Educação Física na Educação Infantil*, no qual discutimos sobre o lugar, ou o não lugar, da Educação Física nesse segmento de ensino. Nesse sentido, o ponto de partida deste capítulo foi de apreender o movimento de constituição da Educação Física na Educação Infantil. Interessou-nos, assim, uma discussão pautada nas seguintes categorias: tendências para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil; Educação Física na Educação Infantil: entre a legalidade e a legitimidade.

No Capítulo 6, dedicamo-nos à análise do material de campo e, no Capítulo que segue, nas nossas considerações finais, longe de responder a todas as questões levantadas por este estudo, buscamos registrar aquelas ideias que, derivadas desta pesquisa, poderão guiar novos questionamentos e investigações.

CAPÍTULO 2

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO: ENTRE A INFÂNCIA, A EDUCAÇÃO E A PEDAGOGIA

Neste capítulo, tratamos da relação entre infância, educação e pedagogia, inicialmente, apresentando e discutindo cada categoria em si, para, em seguida, colocá-las em diálogo. Partindo de um dos aspectos centrais de nosso estudo, qual seja, a Educação Infantil, não poderíamos deixar de dedicar um capítulo às reflexões em torno da infância e suas concepções, bem como não poderíamos prescindir de uma contextualização de como se tem configurado a educação da primeira infância. Dessa maneira, procuramos, ainda, avaliar como uma parte do pensamento contemporâneo, e aqui nos referimos, sobretudo, ao movimento conhecido como *Pedagogia da Infância*, tem se colocado em relação à Educação Infantil.

No primeiro tópico deste capítulo, apresentamos de forma sucinta os itinerários do conceito infância, ou seja, as concepções de infância que foram construídas no decorrer da história. A investigação das noções de infância, a nosso ver, é importante, pois são elas os pilares de toda proposta educacional para a Educação Infantil.

No tópico que se segue, ao refletir sobre a *Educação da pequena infância*, temos em mente que o campo educacional se configura a partir de suas articulações com as demais estruturas sociais da vida humana. Dessa forma, ao fazermos uma incursão na história da Educação Infantil brasileira, buscamos evidenciar os contornos que a constituíram na tentativa de compor um quadro que possa ilustrar a origem do que contemporaneamente é chamada de *primeira etapa da Educação Básica*. Ainda nessa discussão, valemo-nos dos conceitos de semiformação (ADORNO, 1992) e de racionalidade técnica (HORKHEIMER, 2002), na tentativa de melhor compreender o processo de formação instrumental que, no campo educacional, e mais especificamente na Educação Infantil, é representada pela

forma pragmática de pensar e agir que pode estar determinando algumas ações educativas neste segmento da educação.

Quando elegemos a Pedagogia da Infância como outro tópico deste capítulo, pautamo-nos na necessidade de compreender como o tema educação e infância tem se articulado e que tipo de debates vem produzindo atualmente. Como a Pedagogia da Infância é um assunto que vem sendo muito discutido no campo da educação brasileira, mais especificamente, da Educação Infantil, pensamos, inicialmente, em adotá-la como foco de análise. Mas, por ser esse ainda “um campo em constituição” (ROCHA, 1998, p. 135), objetivamos fazer um apanhado de seus limites e possibilidades, identificando a concepção de criança e de infância adotada por essa Pedagogia, bem como as bases que lhes dão suporte teórico. Apresentamos, também, nesse mesmo tópico, o diálogo crítico que algumas autoras, entre elas Arce (2004) e Stemmer (2006), estabelecem com a Pedagogia da Infância. Contudo, é nos capítulos que se seguem – *Teoria da forma escolar e diálogos com o pensamento de Hannah Arendt* – que pretendemos nos posicionar em frente ao debate que o entrecruzamento dessas teorias suscita.

Destacamos que a investigação acerca da educação da infância no debate contemporâneo nos serve como fundamentação na busca de tentar compreender o lugar da Educação Física nesse segmento da Educação Básica que se tem convencionado chamar de Educação Infantil. Já o debate em torno da *Pedagogia da Infância*, ponderando a crítica ao seu discurso, bem como a todas as questões que ela nos traz. Apesar de não ser propriamente nosso objeto de pesquisa, configura-se ela como uma importante temática para acompanhar e guiar nossa reflexão neste estudo.

2.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA: ITINERÁRIOS DE UM CONCEITO

Inicialmente, na tentativa de compreender as concepções de infância que foram construídas no decorrer da História, é importante termos claro que a infância deve ser entendida como a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida da criança (FREITAS; KUHLMANN JÚNIOR, 2002, p. 7). Portanto, acreditamos

que a história da infância, nada mais é do que a história da relação da sociedade, da cultura e dos adultos com as crianças. Nesse sentido, nosso posicionamento, ao discutir sobre as questões da infância, está de acordo com Cohn (2005, p. 21), quando afirma que a “[...] infância é um modo muito particular, e não universal, de pensar a criança.”

A partir do projeto iluminista, que visava a *libertar o homem das trevas da ignorância* e, dessa forma, torná-lo senhor do mundo pela via da razão, vivenciamos alguns séculos de grandes revoluções e mudanças. Entre elas, podemos destacar uma nova forma de olhar e pensar a infância e sua formação. Concordamos com Momm (2006), quando argumenta que a infância é um conceito por excelência *moderno*,⁵ pois identificamos, assim como a autora, que, na modernidade, à criança é concedido um estatuto de indivíduo – diferenciado do adulto –, e a infância passa a ser vista como objeto de investigação da ciência.

Conforme podemos evidenciar nos estudos realizados por Ariès (1981), os séculos XVI e XVII marcam o aparecimento de um novo sentimento em relação às crianças, que corresponde a uma forma de reconhecer as particularidades dos pequenos, ou seja, elas se tornam objeto de todo tipo de cuidados e intervenção por parte dos adultos, de quem emerge a noção de infância.⁶

Segundo Ariès (1981), até o século XII, as crianças não eram retratadas nas obras de arte, uma vez que, até esse momento, a infância não tinha espaço no mundo, pois uma primeira concepção de infância considera a natureza infantil apenas como uma fase de transição para a vida adulta, que logo passaria. Tal argumento é sustentado pelo autor ao tomar como base os estudos das obras iconográficas do século XII, quando as crianças eram retratadas como adultos, porém em escala

⁵ Segundo a autora, tal afirmação está correta, se, com base em Habermas (2002), considerarmos que a Modernidade é o primeiro tempo que pensa a si como temporalidade, ou seja, como transitoriedade. Ela ainda argumenta que “[...] é nesse contexto – o da autoconsciência *moderna* – que se pode conceber uma *subjetividade*: singularidade portadora de limites que fazem diferenciar do *outro*, que permite falar em um indivíduo autônomo e diferenciado” (MOMM, 2006, p.16).

⁶ Mesmo utilizando a obra de Ariès (1981) sobre as origens do sentimento da infância, não podemos desconsiderar que seu estudo é fruto de um recorte específico das fontes iconográficas que retratavam a infância numa das camadas sociais do tempo em questão. Além do mais, sua teoria sobre o surgimento do sentimento de infância é questionada por alguns autores, entre eles Kuhlmann (2004).

menor, tendo em vista que, nesse período, não se percebiam nas crianças características específicas da idade. Elas eram consideradas como adulto em miniatura.

No entanto, apesar da indicação de Phillipe Ariès de que o sentimento de infância só aparece na Idade Moderna, Moysés Kuhlmann, em sua obra *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica* (2004), contrapondo-se a essa proposição, aponta-nos novas interpretações em suas pesquisas ao buscar o sentimento de infância em períodos anteriores aos analisados por Ariès.

Com base em diferentes documentos históricos, Kuhlmann (2004) considera que o sentimento da infância, ou seja, sua percepção pelos adultos, existia desde as idades mais remotas. Segundo o autor, muito antes da Idade Moderna, já havia a preocupação com a sobrevivência da criança, com a sua educação, sua religiosidade, os cuidados com o seu corpo, com sua alimentação, enfim, com uma época de aprendizagens, com brinquedos, roupas e construção de móveis apropriados à criança.

Apesar das considerações tecidas por Kuhlmann (2004), de que a infância já era percebida pelos adultos desde as idades mais remotas, concordamos com o pensamento de Sarmiento e Pinto (1997, p. 11), quando afirmam que, “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde o século XVII e XVIII”. Conforme já discutido, o *sentimento de infância* é algo construído social e historicamente e é uma invenção moderna, elaborada a partir de mudanças familiares, sociais, políticas, de gênero e educacional (ARIÈS, 1981).

Dessa maneira, fica a compreensão de que “[...] esse sentimento se caracteriza não por uma maior sensibilidade à infância, mas por uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos” (SIMÃO, 2007, p. 20). No entanto, isso não quer dizer que essa ideia sobre infância exista em todas as culturas ou que seja formulada da mesma forma, pois, segundo Cohn (2005), o ser criança pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais.

Nos estudos de Rousseau (1995), acompanhamos uma mudança na forma de pensar a infância. Contrapondo a concepção de criança como um adulto em miniatura, o autor nos apresenta uma criança que possui especificidades que a diferenciam dos adultos. Para o autor, a infância começa com o nascimento da criança e passa a ser considerada o lugar, ou o momento do desenvolvimento humano, em que se pode identificar o ser humano no seu modo de ser mais natural, ou seja, mais próximo da natureza. Pensar, então, a infância deste ser é, na verdade, pensar no momento em que ele pode se formar como homem natural.

A partir do momento em que Rousseau considera a necessidade de se pensar na formação desse homem natural, que conhecemos na infância, passa a se perguntar pelo que seria da criança se não lhe fosse dada uma educação conforme a natureza. Consoante seu pensamento, a criança não nasce corrompida, sendo assim, ela é melhor que o adulto porque ainda não foi deformada pela sociedade, uma vez que é a sociedade, por meio da educação que destina à criança, que a corrompe.

No estado em que se encontram as coisas, um homem abandonado a si mesmo, desde o nascimento, entre os demais, seria o mais desfigurado de todos. Os preconceitos, a autoridade, a necessidade, o exemplo, todas as instituições sociais em que nos achamos submersos abafariam nele a natureza e nada poriam no lugar dela. Ela seria como um arbusto que o acaso fez nascer no meio do caminho e que os passantes logo farão morrer, nele atendo de todos os lados e dobrando-o em todos os sentidos (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

Nesse sentido, podemos dizer, então, que o entendimento que se tem de infância e da sua educação vem se modificando ao longo do tempo. Associamos essas mudanças ao fato de esse conceito estar diretamente vinculado com o contexto em que se desenvolve, ou seja, às condições históricas e sociais. Desse modo, torna-se correto falar em uma produção social da infância, pois, dependendo do contexto social, as crianças podem ser constituídas de formas diferenciadas.

A partir da etimologia da palavra *infância*, termo que tem sua origem no latim, podemos compreender o significado que a criança teve numa determinada época, ou seja, na sua origem, *in-fans* (criança) significava aquele(a) que não fala, pois

acreditava-se que, nessa idade, a pessoa não poderia falar bem, nem formar perfeitamente suas palavras (ARIÉS, 1981). Dessa forma, a fase da infância seria caracterizada como sinônimo de menoridade e ausência da razão. Em outras palavras, a infância era conceituada como uma contraposição à vida adulta, tendo em vista que comportamentos considerados racionais, ou providos da *razão*, seriam encontrados apenas no indivíduo adulto, identificando, assim, o adulto como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca. Entretanto, tal capacidade não seria possível às crianças, pois estas são tomadas como o outro: inferior e desprezado, que não tem controle sobre suas paixões e desejos. Observa-se que a passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição a ser superada: “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÉS, 1981, p. 10). Dito de outro modo, a infância necessita ser apressada para, então, chegar à fase adulta e atingir a maioridade ou “razão plena”.

A partir desse entendimento de infância, conforme argumenta Gagnebin (1997, p. 91), diversas significações foram sendo construídas ao longo da história como uma representação paradoxal da infância como sendo, “[...] simultaneamente, o outro ameaçador da razão, mas também o terreno exclusivo de sua eclosão”. Segundo Momm (2006), se, inicialmente, a infância foi interpretada como terreno privilegiado do pecado e erro, dos quais as crianças deveriam ser libertados, por outro lado, a infância é revelada como único solo em que a razão pode ser desenvolvida.

Atualmente, tratando da infância de zero a seis anos, pesquisadores têm tecido discussões em torno de uma nova valorização da criança, que passa a ser reconhecida não apenas como indivíduo, mas como um sujeito de direitos específicos. Com isso, vem sendo colocada em pauta, a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que busca a “[...] consolidação de um campo particular na área da Educação, qual seja, a Pedagogia da Infância [...] com finalidade de demarcar os limites de suas fronteiras com a educação da criança na escola” (ROCHA, 1998, p.11). Dessa forma, a Pedagogia da Infância se fundamenta numa concepção da criança como sujeito social, em que a criança é considerada um ser múltiplo e real, diverso e plural (ROCHA, 1998). Além disso, opera uma crítica à

universalidade da infância e chama a atenção para sua diversidade; em outras palavras, o conceito de infância heterogênea⁷ é incorporado por essa Pedagogia. Ademais, Rocha (1998) enfatiza que é necessário dar espaço para a própria voz da criança e reconhecer as manifestações das crianças por suas “cem linguagens”.⁸

Para essa autora, portanto, a defesa de uma Pedagogia específica para a Educação Infantil é imprescindível, pois, apesar de todo avanço e evolução nas formas de se considerar a criança, ainda hoje é possível falar que essa mesma criança pode voltar a ser vista como um *adulto em miniatura*, dado o fato de muitas delas possuírem uma vida organizada basicamente em função das expectativas e pretensões dos adultos.⁹

2.2 SOBRE A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA

Em nosso entender, as concepções e representações da infância produzidas até então servem como parâmetros para o processo de educação das crianças pequenas e são influenciadas pelas mudanças que ocorrem na sociedade. Corroborando essa ideia, Simão (2007) argumenta que as modificações das formas de cuidar e educar as crianças ocorrem principalmente à medida que novas estruturas sociais, peculiares da sociedade moderna, como as formas de trabalho e

⁷ O conceito de “Infância Heterogênea” está relacionado com a forma de pensar a infância não apenas pela sua aparência de unidade, mas também pela sua diversidade. Ou seja, esse conceito traz consigo o respeito “[...] às características propriamente infantis e às diferenças presentes nas diferentes idades ou etapas da mesma infância como parte dessas características” (NARODOWSKI apud ROCHA 1998, p. 29). Para melhor entendimento desse conceito, ver Rocha (1998).

⁸ A autora utiliza a expressão “cem linguagens” referindo-se à poesia de Loris Malaguzzi: *Invence il cento c'è*. Essa poesia foi traduzida por Ana Lúcia Goulart Faria e encontra-se em Faria e Palhares (1999, p.73-74).

⁹ Cabe aqui uma ressalva: seguramente, um leitor conhecedor do debate pode questionar se, subjacente à afirmação da autora, já não está presente um posicionamento enviesado. Quer dizer, há por trás dessa afirmação/visão certa normatividade, no sentido de que acentua, sem um maior questionamento, a noção de que a criança não pode ser pensada, em hipótese alguma, a partir da perspectiva dos adultos. Tomando por exemplo Hannah Arendt, autora com a qual dialogamos, essa é uma visão discutível.

de organização familiar, por exemplo, vão sendo modificadas. Essas mudanças fizeram com que o cuidado e a educação das crianças pequenas deixassem de ser uma responsabilidade exclusiva das famílias ou grupos sociais restritos e passassem a ser compartilhados com outros setores públicos.

Para Kuhlmann Jr. (2004), a primeira metade do século XIX marca a efetivação dessa preocupação em referência ao cuidado e educação da criança de zero a seis anos e consolida a criação de diversas instituições de Educação Infantil. Na realidade brasileira, ainda conforme Kuhlmann Jr. (1999), a Educação Infantil surge com um caráter educacional assistencialista cuja proposta era retirar as crianças pequenas de meios passíveis de contaminá-las, sendo a rua o principal deles. Nesse mesmo estudo, o autor reitera que o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para a infância pobre e que ela não tinha um caráter emancipador. Desse modo, fica a ideia de que, de maneira geral, as primeiras instituições voltadas para a educação da criança pautavam-se no princípio assistencialista e protecionista.

Se pensarmos a partir da realidade educacional brasileira, poderíamos, então, nos referir ao conceito de Educação Infantil como direito social como algo recente. Dizemos isso, pois, somente após a Constituição Federal de 1988 e após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº9.394/96), as crianças de zero aos seis anos de idade adquiriram o *direito* de serem educadas em creches e pré-escolas na sua comunidade. Entretanto, cabe ressaltar que a aquisição do direito das crianças de serem educadas em creche e pré-escola não é apenas fruto de um reconhecimento tardio desse direito, mas talvez, tenha sido algo “forçado” por mudanças sociais, como a maior incorporação da mulher no mercado de trabalho produtivo. Nessa esteira, estabeleceu-se para o município a responsabilidade constitucional e legal em relação à Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica.

Nesse contexto, atendendo às exigências da lei, as creches passaram a integrar-se ao Sistema Municipal de Educação, deixando de ter o caráter assistencialista – que historicamente se construiu para essas instituições – para caracterizar-se como uma agência de educação, integrando as funções de “educar e cuidar”. Entretanto,

muitas pesquisas, dentre elas os estudos históricos de Kulhmann Jr. (2001, 2004), evidenciam que a identidade da Educação Infantil foi configurada historicamente, ora pendendo para o “assistencialismo educativo”, ora para a antecipação da escolarização nos moldes escolásticos.

Dessa forma, as funções definidas para essa modalidade de ensino, quais sejam, a de cuidar e a de educar, geralmente não estão integradas, pois, conforme afirma Simão (2007), a perspectiva assistencialista, de certa forma, visa apenas a compensar supostas carências infantis (abrigo, alimentação, cuidados com higiene, entre outros), enquanto, na perspectiva antecipatória da escolarização, o objetivo da Educação Infantil consiste, essencialmente, em preparar as crianças para o ingresso no Ensino Fundamental, supondo também uma escala de conhecimentos para a aprendizagem futura.

Por outro lado, na visão de alguns estudiosos, dentre eles Rocha (1998), a partir de seu reconhecimento legal, a educação da primeira infância deveria ser considerada como um tempo e espaço educativo diferente do modelo escolar vigente no Ensino Fundamental e que contempla as funções de cuidar e educar de maneira indissociável, cabendo, assim, à Educação Infantil romper com modelos escolarizantes que se destinam à infância em situação escolar, bem como romper com o privilégio do aspecto cognitivo no trabalho com o conteúdo escolar.

Em outras palavras, na Educação Infantil, o aspecto cognitivo não deveria ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança, ou seja, a educação, nessa modalidade de ensino, não deve ser reduzida ao ensino (ROCHA, 1998). Assim, mesmo que, de certa forma, exista um compromisso com o “resultado escolar”, estão em jogo também, ou deveriam estar, as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento produzido e a produzir (ROCHA, 1998, p. 64).

Entretanto, a realidade encontrada na Educação Infantil diverge bastante daquela preconizada pelos estudiosos do tema. Rocha (1998), ao traçar a trajetória das pesquisas que tratam da Educação Infantil, revela que as investigações analisadas

vêm apontando que o trabalho na creche tem se colocado na contramão dos projetos educativos que pretendem garantir à infância a expressão de suas múltiplas linguagens. Além dessa, outras pesquisas recentes apontam que a realidade dos ambientes educacionais, muitas vezes, está pautada em padrões rígidos e regulações. Esse é o caso das pesquisas de Batista (1998), Oliveira (2001), Coutinho (2002), Ávila (2002) e Richter (2005). No geral, essas pesquisas evidenciam a opressão da rotina das creches sobre a criança, apontam que a organização do ambiente da creche está em conformidade com a configuração do espaço escolar, descrevem que o espaço atua como terceiro educador e que os movimentos e expressões são limitados.

Esse constante processo de adequação das instituições de Educação Infantil ao modelo escolarizante, assim como a grande preocupação em alfabetizar a criança cada vez mais cedo, pode, a nosso ver, promover uma formação, por assim dizer, “unilateral” da criança. Ou seja, se, na Educação Infantil, por exemplo, ocorre uma maior ênfase aos aspectos cognitivos, em detrimento dos demais que devem compor sua experiência educativa ou, se essa modalidade educativa trabalha na perspectiva de algumas especializações precoces, como o caso da alfabetização, a sua formação pode ser entendida como “unilateral” ou “parcial” porque negligencia outros aspectos considerados importantes à formação das crianças.

A perspectiva que tentamos mostrar aqui é próxima do pensamento de Arendt (1990): não há educação sem inserção no mundo da tradição, que quer dizer a apropriação do mundo construído e anterior à nossa existência. Contudo, essa relação com a tradição não é mecânica, tendo em vista que envolve a possibilidade de recriação e o exercício da liberdade. Assim, entendemos que a formação do sujeito envolve essas duas dimensões: integração e emancipação.

Por outro lado, aquilo que denominamos formação “unilateral” pode ser mais bem elucidado a partir do conceito adorniano de “semiformação”. A semiformação (ADORNO, 1992) assim como a racionalidade técnica (HORKHEIMER, 2002) estão, de certo modo, associadas, uma vez que, a razão, quando tomada como um mero instrumento, resulta num processo de formação instrumental que, no campo educacional, e mais especificamente na Educação Infantil, é representada pela

forma pragmática de pensar e agir que determina as ações educativas. A nosso ver, isso expressa uma submissão ampliada da vida social à lógica e aos ditames da racionalidade técnica, característica do capitalismo contemporâneo.

Essa consequente hegemonia da racionalidade técnica, no campo educacional cria uma acomodação aos ditames da lógica instrumental, fazendo com que o sentido da formação seja deixado de lado (ADORNO, 1992). Tal fato, conforme argumenta o autor, promove uma formação regressiva, chamada de semiformação. Neste caso, citamos, como exemplo, a constante busca de operacionalização do processo de alfabetização da criança que ocorre de forma pragmática.

Para Dantas (2005, p. 1), essa constante valorização do predomínio da razão na sociedade contemporânea é fruto de uma das principais características da modernidade: “[...] a crença de que a emancipação da humanidade depende de uma sociedade racional”. De acordo com a autora, é por esse motivo que as teorias educacionais modernistas sempre conceberam a educação como um processo de emancipação, por meio do qual o indivíduo vai construir sua humanidade. Nessa perspectiva, a escola é considerada local privilegiado para a formação de sujeitos racionais e autônomos (DANTAS, 2005).

Retomando a discussão sobre razão instrumental e levando em consideração alguns elementos da teoria crítica, podemos dirigir uma dura crítica ao predomínio da racionalidade técnica em todas as esferas da sociedade, inclusive a educação. Entretanto, é preciso deixar claro que não pretendemos negar a importância da racionalidade como tal, mas, sim, sua redução à racionalidade técnica.

No que diz respeito à Educação Infantil, identificamos um maior predomínio e valorização da racionalidade técnica sempre que vemos essa modalidade educativa ser tratada apenas como antecipação da escolarização, ou seja, preocupação centrada apenas no processo de alfabetização das crianças, que muitas vezes acontece sob uma visão utilitarista na qual interessa apenas o objetivo ensinar as crianças, cada vez mais cedo, a ler, escrever e contar.

Contudo, apesar de indicativos a respeito de uma supervalorização ou estímulo a uma formação unilateralizada dos sujeitos nas instituições de educação da primeira infância, os documentos oficiais, dentre eles o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), preconizam que essa etapa da educação básica tem a finalidade de desenvolver integralmente as crianças até os seis anos de idade, promovendo seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Desse modo, concordamos com Pinto (2004), quando defende que a proposta curricular do CMEI deveria se organizar em torno de quatro grandes áreas: artes, linguagem, música, brinquedos e brincadeiras, as quais se articulam por meio das temáticas que são retiradas do conhecimento e da vivência apresentada pelas crianças. Diante disso, e com base nos Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil, a brincadeira, as diferentes linguagens da criança e a interação deveriam ser consideradas como pontos fundamentais num processo educativo, em que a criança é vista como um todo indissociável (SAYÃO, 2000, p. 32).

2.3 A PEDAGOGIA DA INFÂNCIA

Tomando como base a discussão acadêmica na área educacional dos últimos anos, podemos observar que a Educação Infantil tem se tornado ponto de pauta e adquirido um amplo espaço nessas discussões, gerando, assim, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação da primeira infância com origem nos diversos campos científicos. A partir dessas produções, segundo Rocha (1998), é possível se falar numa constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia, o qual a autora vem denominando de Pedagogia da Educação Infantil, ou, mais especificamente, Pedagogia da Infância. Com isso, identifica-se uma mudança nas formas de fazer e de pensar a educação da criança de zero a cinco anos, que se dá em instituições educativas.

Em sua tese de doutorado, intitulada *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*, Rocha (1998) estabeleceu como objetivo investigar as pesquisas que tratam da Educação Infantil,

traçando sua trajetória recente e mapeando perspectivas para a consolidação de um campo particular na área da educação, o qual, conforme mencionado, foi inicialmente chamado pela autora de Pedagogia da Educação Infantil.

Quando Rocha (1998) se refere à Pedagogia da Infância, ela aponta uma possibilidade e a demarcação de um campo de conhecimento em constituição, cujo principal objetivo é definir a especificidade do trabalho na Educação Infantil a partir das crianças. Em outras palavras, podemos dizer que essa Pedagogia apresenta como objeto a preocupação com a própria criança, “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 1998, p. 62). Diante disso, entendemos que essa Pedagogia visa a transcender os conhecimentos didáticos resultantes de uma ação pedagógica escolar geral e dos processos de ensino-aprendizagem que não se mostram adequados para analisar os espaços das instituições de Educação Infantil. Espaços esses que são considerados, pela autora, como espaços pedagógicos não escolares, como as creches, por exemplo, e que são frequentes na atenção dos meninos e meninas de zero a seis anos.

Pensando uma Pedagogia específica para a educação da criança pequena, Rocha (1998), explicita que, no contexto da Educação Infantil, prefere a utilização do termo educar, pois oferece um caráter mais amplo que o termo ensinar. Segundo ela, ensinar estaria ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem do contexto escolar e, “[...] não deve ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito/criança, nem reduzir a educação ao ensino” (ROCHA, 1998, p. 63). Defende que isso deveria valer também para as séries iniciais do Ensino Fundamental, embora considere o “ensino” o seu objetivo precípuo.

Nesse sentido, é possível observar que Rocha trabalha com outra concepção de ensino e aprendizagem para a Educação Infantil. Fica clara para nós que a constituição da criança deve ir além da dimensão ensino-aprendizagem de conteúdos escolarizados, ou seja, o processo educativo envolve outras questões além daquelas formais que perpassam o termo ensino. Educar, nesse sentido, está

associado ao cuidado, ao carinho, à valorização das vivências da criança, à brincadeira sem função predeterminada (brincar disso para adquirir aquilo), a fantasia, dentre outras.

Outro ponto dessa proposta pedagógica, que merece destaque, é o que considera como essencial a diferença entre creche/pré-escola e escola. Segundo a autora, “[...] a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos” e a Educação Infantil é um espaço complementar à educação da família (ROCHA, 1998, p. 61). Isso quer dizer que:

[...] enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1998, p. 61-62, grifos no original).

Disso decorre a ideia de que o ensino de conteúdos deveria ser deixado de lado, para se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidas pela criança. Assim, o termo educar não só poderia, como deveria substituir o termo ensinar na Educação Infantil (ROCHA, 1998). Como geralmente o que se tem é a influência da escola para a estruturação da Educação Infantil, a autora aponta a necessidade de as influências ocorrerem no sentido inverso do que tradicionalmente ocorre, ou seja, da Educação Infantil para a escola, pois o aluno é antes de tudo criança.

Destaca-se, assim, o pressuposto básico para a Pedagogia da Educação Infantil, conforme Rocha (1998): olhar multidisciplinar e ações intencionais que envolvem não só a dimensão cognitiva (como ocorre no Ensino Fundamental), mas as dimensões lúdica, expressiva, criativa, nutricional, afetiva, médica, sexual. Por ora, compreendemos, então, que, na perspectiva da Pedagogia da Infância, o conhecimento e a aprendizagem devem assumir na educação das crianças pequenas “[...] uma relação vinculada aos processos gerais de constituição da criança, como a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens” (ROCHA, 1998, p. 61).

Nesse contexto, fica claro que o reivindicado na Pedagogia da Infância é a construção de um espaço para se vivenciar o afeto, o encontro, os conflitos, a ampliação do repertório cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos, com a organização da presença das crianças em instituições educativas que lhes permitam construir sentimentos de respeito, troca, compreensão, alegria, apoio, confiança, solidariedade entre os outros.

Parece-nos que essa proposta pedagógica para a educação da primeira infância compõe um movimento de estudos que buscam problematizar os impasses que a condição moderna de infância coloca para o campo da educação, uma vez que a concepção de infância presente nessa proposta considera a criança como um sujeito social e sujeito de direitos específicos, o que, em outras palavras, significa considerá-la como um ser múltiplo e real, diverso e plural (ROCHA, 1998).

Importa ressaltar que as ideias fundamentais que norteiam a Pedagogia da Infância, mesmo não citadas por Rocha (1998), estão baseadas na abordagem *Reggio Emilia*. De acordo com Dahlberg, Pense e Moss (*apud* STEMMER, 2006), Reggio Emilia é uma abordagem de prática pedagógica para a Educação Infantil. Para eles,

[...] a experiência educativa conhecida como “abordagem *Reggio Emilia*”, que engloba um conjunto de princípios teóricos, filosóficos e metodológicos, desenvolvida em instituições de Educação Infantil, vem exercendo uma importante influência na constituição e consolidação da Pedagogia da Infância no Brasil (STEMMER, 2006, p.14).

Entretanto, alguns estudiosos, entre eles Stemmer (2006, p. 120), apontam algumas críticas à proposta educativa *Reggio Emilia*. Segundo a autora, nessa abordagem a criança “[...] emerge como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões e perguntas.” Ou seja, as crianças são vistas como cidadãos com direitos, membros de um grupo social e agentes de suas próprias vidas (embora não agentes livres).

Nesse contexto, no que diz respeito à Pedagogia da Infância, é possível identificar alguns elementos que vão ao encontro do argumento de Stemmer (2006), já que,

conforme destaca Rocha (1998, p. 61), a Pedagogia da Infância busca levar em consideração a própria criança e compreender a infância a partir dela mesma, ou seja, “[...] seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais”.

Apesar de considerarmos que a Pedagogia da Infância traz uma importante contribuição para se pensar sobre a educação das crianças pequenas e para o reconhecimento das especificidades da infância, julgamos necessária uma maior reflexão sobre alguns argumentos dessa proposta, pois, conforme destaca Stemmer (2006), a Pedagogia da Infância preconiza uma grande valorização da autonomia da criança. A esse respeito, concordamos com Momm (2006, p. 11, grifo da autora) quando afirma:

Ao contrário da promessa de emancipar as crianças e libertá-las dos padrões originários que seriam impostos pelo mundo adulto, a pedagogia talvez esteja ocultando, sob a suposição de uma *autonomia infantil*, o fato de que as crianças são *seres em formação* e que, por isso, necessitam do cuidado e proteção de adultos frente aos desafios do mundo.

Além disso, se nos embasarmos em Arendt (1990), podemos afirmar que é um equívoco pensar a educação das crianças emancipando-as da autoridade do adulto ou, ainda, pensar na existência de um mundo específico do adulto e outro da criança. Conforme a autora, existe apenas um mundo que é compartilhado por todos, ou seja, crianças e adultos.

Por outro lado, apesar de toda a luta e defesa por uma autonomia das crianças, Rocha (1998), autora da proposta em questão, pondera que toda Pedagogia da Educação Infantil está entrecruzada com as instituições educativas, e com isso sempre traz à tona algumas ambivalências, como liberdade/subordinação, dependência/autonomia, atenção e controle, inerentes à relação infância e Pedagogia, mas esses elementos serão discutidos melhor mais adiante no texto.

Já no que se refere à consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, Rocha (1998) acredita que ela depende de um intercruzamento disciplinar com as várias

ciências que têm a criança como objeto de estudo. Neste caso, gostaríamos de destacar a existência de algumas ciências que vêm considerando a infância como objeto de estudo ao se especializarem em campos específicos de pesquisas sobre a infância, como é o caso da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança.

Na Sociologia da Infância, Sarmento (2005) considera que a constituição da criança como objeto sociológico busca resgatar a criança das perspectivas biológicas e psicológicas, que por ora as interpretam apenas como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. Nas palavras do próprio autor:

Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social [...] (SARMENTO, 2005, p. 363).

No que diz respeito à Antropologia da Criança, Cohn (2005) explicita que seus estudos procuram apreender as diferentes formas de ser criança e, inclusive, de deixar de ser criança em diferentes contextos. Desse modo, esses estudos se pautam na compreensão dos universos autônomos e da autonomia do mundo infantil, passando a compreendê-lo não mais como um reflexo do mundo adulto, mas como a passagem para o universo adulto constituída de uma transformação qualitativa.

Ainda em relação à consolidação de uma Pedagogia específica para a infância, é importante ressaltar que, recentemente, o tema Pedagogia da Infância vem sendo colocado em debate e tem suscitado muitas reflexões. A principal delas, a nosso ver, foi levantada nos trabalhos recentes de Arce (2004) e Stemmer (2006).¹⁰ Em seus estudos, as autoras apresentam, analisam e discutem os pontos principais dessa

¹⁰ É importante destacar que as autoras em questão deixam claro que suas concepções teórico-metodológicas estão embasadas na ontologia marxiana e, simultaneamente, declaram oposição ao pensamento pós-moderno.

proposta, denominando-a criticamente de “pedagogia antiescolar”. Segundo Arce (2004, p.164), “[...] o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade”. Em outros termos, para a autora, “[...] o esforço para contrapor uma cultura da infância¹¹ à educação escolar tradicional” faz com que a Pedagogia da Educação Infantil adote uma posição “antiescolar” por não considerar o espaço da Educação Infantil como instituição escolar (ARCE, 2004, p.154).

Ainda a esse respeito, Arce (2004, p. 160-161) argumenta:

Parece-me que a pedagogia da Educação Infantil não somente quer preservar a criança da educação escolar, como também quer fazer da infância um refúgio diante das mazelas produzidas pela sociedade contemporânea. Há um ar de nostalgia da pureza perdida pela sociedade, mas preservada pela infância. Defender a Pedagogia da Infância seria como defender o retorno a essa pureza perdida. Caberia questionar se quem precisa desse ‘oásis’ são as crianças ou os educadores. [...] parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora de sabedoria e dos germes da bondade, sinceridade e solidariedade humana [...].

No mais, Arce (2004) considera que a Pedagogia da Infância está filiada aos movimentos construtivista e pós-moderno e têm como pilares: o lúdico, como eixo central da prática educativa; o ritmo e o foco do trabalho ditado pelas crianças, privilegiando seus interesses, seus repertórios, seu universo; o “professor pesquisador” que orienta, estimula, acompanha, mas não *ensina*; a substituição do conhecimento universal pelos múltiplos significados “tidos como partilhados”, dentre outros.

¹¹ “Cultura Infantil: Se refere a especificidade própria da criança de processar a cultura” (ROCHA, 1998, Anexo 4, p. 2). A mesma autora (p. 30-31), citando Mary Ellen Goodman, conceitua cultura da infância como “[...] o modo como a criança, em sociedades diversas vê a si mesma e é vista pelos adultos”. As culturas infantis são tomadas então “como um produto coletivo dos grupos infantis” (FARIA, apud ROCHA, 1998, p.155). Não se trata somente de seu modo particular de lidar com as outras crianças, adultos ou objetos lhe propõem ou oferecem, mas, também, de sua capacidade de transgressão. Para Coutinho (2001, p. 3), a criança “[...] cria meios para transgredir aquilo que não lhe dá prazer, o que para ela não faz sentido”.

Outra crítica apresentada diz respeito ao “[...] movimento por constituição de uma nova pedagogia, que cortaria definitivamente todos os laços com o ensino e com a figura do professor como alguém que transmite conhecimento às crianças” (ARCE, 2004, p. 156). Nesse sentido, Stemmer (2006) argumenta que atualmente o verbo ensinar e a expressão “transmissão de conhecimentos” têm recebido uma valoração negativa e são usados no sentido pejorativo. Com base nessas críticas, Arce (2004) questiona se é possível haver uma educação sem ensino e chama a atenção para a perda da especificidade das instituições de Educação Infantil – igualando-se a clubes (lugar onde a criança apenas brinca e interage) – caso não tenham por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças.

A nosso ver, todas essas críticas apresentadas por Arce (2004) e Stemmer (2006) levantam questões importantes que necessitam serem discutidas, se quisermos construir uma Educação Infantil de qualidade. Nesse sentido, se partirmos da ideia de que a Pedagogia da Infância busca se afirmar como uma prática discursiva que se pauta “a partir das crianças” e favorece uma extrema valorização da cultura infantil, em que a criança é posta no centro de toda ação pedagógica, concordamos com Arce (2004), quando argumenta que tal postura pode levar a um fetichismo da infância. Ao invés de considerar as crianças como seres em formação, recém-chegados num mundo preexistente e que, conforme Arendt (1990), por isso, necessitam de cuidado e proteção dos adultos em frente aos desafios do mundo, tal proposta luta para libertar a criança do mundo adulto defendendo uma autonomia infantil. Segundo Momm (2006), essa defesa em prol da autonomia da criança, assim como a luta constante para se proclamá-la como *sujeito de direito*, pode, por outro lado, enfraquecer o direito dos pequenos à proteção necessária para a introdução segura e gradativa na esfera pública.

Entretanto, é preciso ponderar sobre as afirmações de que a proposta da Pedagogia da Infância é “antiescolar” e nega totalmente o ensino às crianças. Rocha (1998), ou a proposta da Pedagogia da Infância, não desconsidera a importância da educação escolar, nem tampouco do ensino. A nosso ver, ela apenas chama a atenção para as insuficiências dessa Pedagogia, quando aplicada à pequena infância. De acordo com nosso entendimento, dizer que o que deve guiar a Educação Infantil é a

educação e não o *ensino* não significa dizer que o conhecimento e a aprendizagem não pertençam ao universo da educação na infância.

Dessa forma, não nos cabe afirmar que Rocha (1998) está negando totalmente o ensino às crianças, pois, neste caso, a autora se refere ao *ensino* como o processo de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, tal qual ocorre no Ensino Fundamental. Assim, temos dúvidas se tais críticas se sustentam em sua totalidade quando analisamos os textos da/sobre a Pedagogia da Infância. Diante disso, levantamos alguns questionamentos que podem potencializar nossa reflexão: o que representa o espaço escolar hoje? A educação da criança da primeira infância deve ser semelhante à da criança do Ensino Fundamental?

A esse respeito, já apresentamos o argumento de Rocha (1998), segundo o qual escola e creche são instituições educativas que possuem funções sociais diferenciadas. Dessa forma, entende-se que as relações educativas continuam a fazer parte da instituição de Educação Infantil, pois, conforme a própria autora, essas instituições são agências de educação e integram as funções de “educar e cuidar”. Ressaltamos ainda que crianças na faixa de zero a cinco anos possuem necessidades diferenciadas em relação ao Ensino Fundamental e ao formato como este é estruturado, pois, no entendimento da autora, nessa forma de ensino, que representa a “escola”, o conhecimento é apresentado às crianças nos moldes disciplinares que, em alguns casos, podem ser compartimentalizados e isolados uns dos outros, transformando-se numa forma fragmentada de transmissão. Portanto, tomando como base esses aspectos, Rocha (1998) reitera que o conhecimento didático escolar não é adequado para analisar os espaços pedagógicos da Educação Infantil.

Kuhlmann Jr. (1999, p. 65) e Stemmer (2006) concordam com a ideia de que a instituição de Educação Infantil não necessita “[...] escorar-se em uma divisão disciplinar que compartimenta a criança”. Stemmer (2006) chama a atenção para a especificidade etária atribuída à Educação Infantil e concorda com Rocha (1999, p. 61) que é função dessa etapa da educação se preocupar com “[...] as dimensões expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual etc.”.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que não faz sentido pensar, ou querer sustentar, uma possibilidade de divisão disciplinar de conhecimentos para a prática pedagógica com a faixa etária de zero a cinco anos como acontece no Ensino Fundamental. Na verdade, conforme argumenta Stemmer (2006), seria muito difícil imaginarmos o atendimento aos bebês, por exemplo, sem que essas dimensões expressivas, lúdicas, criativas, afetivas, médicas, nutricionais e sexuais se façam presentes.

Mas isso, na visão dos autores, não significa negar à instituição infantil o caráter escolar. Kuhlmann Jr. (1999, p. 61) também pondera apontando que essa caracterização da instituição de Educação Infantil como avessa à instituição escolar deveria ser “[...] adotada com muita cautela”, pois, nos termos em que tem sido colocada, pode transparecer a ideia/compreensão de que a “[...] educação escolar no Ensino Fundamental é prejudicial à criança”. Contudo, é importante possuímos clareza de que a instituição da Educação Infantil necessita ter um espaço e educação diferenciados daquele que ocorre nas escolas de Ensino Fundamental, não porque essas sejam prejudiciais às crianças, mas, porque não se aplicam às especificidades da educação das crianças de zero a cinco anos.

Todavia, a alternativa apontada por Kuhlmann Jr. (1999), e com a qual Stemmer (2006) concorda, diz respeito à possibilidade de se considerar as instituições de Educação Infantil como um tipo de instituição escolar. Tendo em vista que, na visão do autor, uma instituição escolar “[...] seria justamente aquela que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com um interesse específico, para prestar determinado tipo de educação” (p. 61-62).

Ainda a esse respeito, Stemmer (2006) argumenta que o adjetivo escolar não define de antemão um modelo de organização pedagógica para a instituição, mas define a sua natureza, que é educacional, uma vez que no seu interior se encontraram estruturas e objetivos de ordens diversas, como a Educação Infantil, a escola de Ensino Fundamental, a escola técnica. Para a autora em questão, a educação escolar deve ser compreendida conforme preconizam Saviani (2003) e Duarte (1993, 2003, 2004), como um processo educativo direto e intencional por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber

objetivo produzido historicamente pelo gênero humano. Desse modo, Stemmer (2006) acredita que a proposta de Kuhlmann Jr., de que a instituição de Educação Infantil deve ser tratada como instituição escolar, é muito procedente.

Por outro lado, percebemos que, diante da realidade e da estruturação da Educação Infantil, não se pode negar que o maior mérito atribuído à tentativa de consolidação de uma Pedagogia da Infância está relacionado com a necessidade de se pensar a especificidade da Educação Infantil. Esse é, sem dúvida, um ponto de consenso entre Rocha (1999), Arce (2004) e Stemmer (2006).

Nesta primeira análise realizada da obra que institui a Pedagogia da Infância e dos demais estudos que se dedicam a analisar essa proposta de especificidade da Educação Infantil, é possível observar que a Pedagogia da Infância não se refere à aplicação de um modelo pronto e acabado, pelo contrário, ela suscita a adoção de um processo de questionamentos, reflexões e construção de significados que conduza para a busca de uma Educação Infantil que atenda “às *reais necessidades das crianças*”¹² e as considere como sujeitos de direito, múltiplo e singular ao mesmo tempo.

¹² É importante destacar que essa consideração é feita por Rocha (1998) e não reflete nossa opinião acerca da função da Educação Infantil.

CAPÍTULO 3

3 APROPRIAÇÃO DA TEORIA DA FORMA ESCOLAR

No capítulo anterior, pudemos evidenciar a recorrência da utilização dos termos educação e escolarização na Educação Infantil. Também evidenciamos, por meio das considerações sobre a *Pedagogia da Infância*, proposta por Rocha (1998), a ideia de se pensar a Educação Infantil como um espaço diferenciado da escola, levando em consideração a especificidade desse segmento educacional. Dessa forma, partindo inicialmente de um diálogo crítico com a *Pedagogia da Educação Infantil*, buscaremos, neste capítulo, uma maior compreensão acerca da teoria da forma escolar, para, a partir dela, refletir e problematizar sobre o processo de escolarização na/da Educação Infantil.

Tomamos como referência a *Teoria da Forma Escolar* proposta por Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001). A partir da apropriação de tal teoria, nosso intuito é realizar análises pontuais acerca da especificidade da Educação Infantil. Vale destacar que o interesse de entrecruzar a teoria da forma escolar com a discussão sobre a Educação Infantil se pautava na ideia de que, assim como a forma escolar, a infância, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural, mas, sim, uma instituição social de aparição recente, ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Mais adiante, ainda neste tópico, analisamos as relações entre escolarização moderna e a constituição de um ideário de Educação Infantil, com o intuito de compreender a produção do sentido para a Educação das crianças de zero a cinco anos que acontece atualmente em instituições específicas e supostamente diferenciadas da escola. Por meio de aproximações e distanciamentos da teoria da forma escolar e da discussão atual sobre educação da infância, procuramos compreender o que tem sido a Educação Infantil, como tem se legitimado, qual sua função e qual sua especificidade.

3.1 A TEORIA DA FORMA ESCOLAR

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), a forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem ideia, ou seja, uma unidade que não é da intenção consciente. Nesse sentido, falar em forma escolar representa pensar como unidade tudo o que, de outro modo, somente seria enumerado como características múltiplas que constituem a escola.

Neste ponto, chamamos a atenção para a importância de uma maior definição desse conceito, que, conforme destacam os autores, só é possível a partir de uma análise sócio-histórica da emergência da forma escolar, do modo de socialização que ela instaura e das resistências encontradas por tal modo. E foi justamente essa a proposta do trabalho que constituiu a teoria da forma escolar. Ao tomar como base as críticas destinadas à escola e perguntar se uma possível crise da escola poderia representar o fim da forma escolar, Vincent, Lahire e Thin (2001) se propuseram a conceituar e definir de alguma maneira o sentido e uso desse termo, partindo de análise sócio-histórica das instituições escolares.

Segundo Carvalho (1997, p. 291) “[...] depois de Foucault, a historiografia da educação tem estado atenta à pluralidade dos dispositivos [...] dos quais se produziu, na modernidade, o que vem sendo chamado de modelo escolar ou de forma escolar de educação”. Sem pretender essa teoria transformar o termo forma escolar no termo escola, os estudos sobre forma escolar tratam das “[...] práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e o modo, também escolar, de transmissão cultural” (CARVALHO, 1997, p. 291).

Desse modo, a partir das análises das primeiras escolas criadas, pode-se situar a invenção da forma escolar entre os séculos XVI – XVII.¹³ Isso indica que o conceito de forma escolar é um tanto recente. Em outras palavras, queremos dizer que a

¹³ Corroborando nossa ideia, encontramos em Varela e Alvarez-Uria (1992, p.69) o argumento de que a escola nem sempre existiu da forma como a conhecemos hoje, pois existem condições históricas que determinam sua existência no interior de nossa formação social, qual seja: a definição de um estatuto da infância; emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; o aparecimento de um corpo de especialistas em infância dotados de tecnologias específicas e de elaborados códigos teóricos; destruição de outros modos de educação; institucionalização propriamente dita da escola com a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionadas pelas leis.

forma escolar é fruto da modernidade e está ligada à invenção do novo modelo escolar de ensino. Destacamos, contudo, que os autores partem da gênese histórica da instituição escolar para determinar como moderna apenas a emergência da forma escolar como modelo dominante da educação.

Nesse sentido, Vincent, Lahire e Thin (2001, p.13) argumentam que a emergência da forma escolar está associada à emergência de uma nova relação social estabelecida entre mestre e aluno, qual seja, a relação pedagógica. Nessa nova relação, o mestre não é mais um “[...] artesão transmitindo o saber-fazer a um jovem, [pois, a] relação pedagógica instaura um lugar específico, distinto dos lugares onde se realizam as atividades sociais: a escola”. É nesse contexto, que o tempo escolar surge como um tempo específico, ou seja, como um período da vida.

Entretanto, é importante ressaltar que essas especificidades das novas práticas escolares estão associadas a transformações mais amplas da sociedade, como a instauração de uma nova ordem urbana e uma redefinição dos poderes religiosos e civis que possibilitou criar uma perspectiva de construir o educando como aluno disciplinado. Todavia, na visão dos autores, a forma escolar não seria somente um efeito, ou consequência dessa nova ordem urbana, mas, sim, participativa desta. Assim, de modo geral, podemos afirmar, com base em Vincent, Lahire e Thin (2001), que a forma escolar está diretamente associada a um processo de escolarizar a sociedade que visava, inclusive, à educação das crianças pobres.

Vincent, Lahire e Thin (2001) destacam também que a invenção da forma escolar tende a se realizar na produção das disciplinas escolares, para as quais foram criados métodos pedagógicos, visando garantir a eficácia da transmissão do saber. De acordo com Faria (2008), a categoria da forma escolar foi gestada tendo como mira a disseminação de saberes elementares e as relações entre mestre e aluno, em um espaço e tempo normatizados. O fato de estar fundamentalmente ligada à aprendizagem de “formas de exercícios de poder” fez com que a forma escolar se caracterizasse, portanto, pela imposição dos alunos e dos mestres a regras impessoais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 30). Em outros termos, poderíamos dizer que a questão das regras, de disciplina, aprendizagem, organização, normas, entre outros, é marcante na forma escolar.

Atualmente, os autores definem que a predominância da forma escolar se “[...] caracteriza por um conjunto coerente de traços, [quais sejam:] a constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo e a multiplicidade e repetição de exercícios” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 38). Além disso, também podemos citar a própria estrutura dos prédios escolares, a organização das salas, o quadro ou a lousa, a disposição das carteiras enfileiradas e a divisão do tempo. Na verdade, o próprio desenvolvimento da escolarização que, na visão dos autores, ocorreu de forma rápida, e não tem cessado de ampliar,¹⁴ indica essa predominância como modo escolar de socialização.

A partir disso, é possível observar o fato de que temos hoje uma “excelência escolar” consagrada como excelência universal. Conforme apontam os autores, a excelência escolar existe uma vez que a sociedade não é mais capaz de pensar outras formas de educação que não seja escolarizada. Outro exemplo da importância da escola e escolarização na nossa sociedade atual se deve ao fato de as trajetórias sociais e profissionais serem fortemente tributárias das trajetórias escolares.

Entretanto, mesmo sendo essa socialização pensada e praticada como educação que tenha se imposto como referência, ou seja, como modo de socialização reconhecido por todos – legítimo e dominante –, as resistências não deixaram de existir. O problema, segundo Vincent, Lahire e Thin (2001), deve-se ao fato de que a maior parte das críticas está sempre direcionada apenas à instituição escolar, sejam elas contestações aos métodos pedagógicos, sejam ao seu funcionamento. E isso, na visão dos autores, pode, de certo modo, fortalecer a forma escolar, tendo em vista que ela não é estritamente confundida com a escola, nem limitada por esta, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais. A esse respeito, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 39) argumentam, na esteira de Perrenoud

¹⁴ Um exemplo desse constante crescimento e ampliação do processo de escolarização seria o prolongamento da escolaridade para aquém e além daquele período considerado obrigatório. Tal fato se torna mais evidente, se pensarmos a partir de algumas questões atuais: desde a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos agregando crianças na faixa etária de seis anos de idade, bem como o grande crescimento dos efetivos nas universidades.

(1984), que a forma escolar não está restrita à escola, pois ela atravessa múltiplas práticas socializadoras, como a família e atividades extraescolares:

Além da importância da escola e da escolarização nas nossas formações sociais, do papel das classificações, julgamentos e percepções escolares fora da instituição escolar, a predominância do modo escolar de socialização se manifesta pelo fato da forma escolar ter transbordado largamente as fronteiras da escola e atravessado numerosas instituições e grupos sociais: (...) nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar, até mesmo nos domínios alheios ao currículo consagrados das escolas de cultura geral ou de formação profissional"[sic]. Encontram-se, hoje, numerosos elementos e traços da forma escolar (certamente, em grau diversos) nas práticas socializadoras de uma fração crescente das famílias, nas atividades peri-escolares, nos estágios de formação, etc.

Um desses elementos, ou traços da forma escolar, que marcam as práticas socializadoras da família diz respeito à constante busca dessas famílias em ocupar o tempo livre dos filhos com atividades extraescolares. Referimo-nos aqui, mais especificamente, às aulas de disciplinas específicas, danças, esportes ou música, nas quais os filhos são matriculados com intenção de aprimorar o rendimento escolar. Para Vicent, Lahire e Thin (2001), os traços da forma escolar são visíveis à medida que essas atividades são organizadas e enquadradas por especialistas, regulam e estruturam o tempo das crianças, bem como preconizam sempre o respeito às regras.¹⁵

Até mesmo o caso das atividades esportivas que, segundo os autores, são passíveis de se associarem menos espontaneamente ao escolar, não são, apesar disso, desprovidas de propriedades da forma escolar. Além de serem asseguradas por especialistas de Educação Física, elas impõem um mínimo de disciplina e regras na aquisição das técnicas, ou seja, se opõem aos jogos livres e tendem a organizar essa aquisição conforme uma progressão programada de formas sequenciais sucessivas que dão lugar a exercícios repetitivos. No Brasil, essas atividades são chamadas de “escolinhas” de esporte, ou seja, “escolinha de futsal”, “escolinha de vôlei” etc.

¹⁵ Regras do tempo, em que tudo tem a hora certa para acontecer, regras de aprendizagem, regras de disciplinas.

Nesse sentido, parece-nos claro o posicionamento crítico dos autores em frente à forma escolar. Percebemos, ao longo do texto, de maneira clara, um modo às vezes pejorativo de abordar a escola; particularmente em função de colocar em relevo as principais características da forma escolar para evidenciar a presença desta no modo de socialização. Daí decorre a ideia de que a escola possivelmente estaria em crise e que a forma escolar necessita ser superada.

No caso de uma possível crise da escola, Vincent, Lahire e Thin (2001) apontam que essa crise estaria associada a uma “abertura” da escola, ou seja, a partir de uma crise a escola passou por transformações e abriu suas portas para que agentes exteriores pudessem intervir.¹⁶ Exemplo disso é o fato de, cada vez mais, promover atividades com o intuito de atender à comunidade. Nessa esteira é que surge a dúvida se a forma escolar deixaria de existir ou, simplesmente, seria superada por outra.

Entretanto, argumentam os autores, uma observação mais atenta torna perceptível a compreensão de que, justamente, essa “abertura” é que torna ainda mais possível a hegemonia da forma escolar como modo de socialização, uma vez que ela não coloca em causa sua predominância. Pelo contrário, com a “abertura” da escola, o modo escolar de socialização e a forma escolar não seriam afetados pelas transformações. Nas palavras de Vicent, Lahire e Thin (2001, p. 45) temos:

[...] A ‘abertura’ da escola poderia pôr em perigo o monopólio dos docentes, como agentes detentores da competência pedagógica legítima, mas já não ameaçaria os fundamentos da educação escolar, nem seria a passagem do modo escolar para um outro modo. Ela poderia, ao contrário, contribuir para reforçar a dominância da forma escolar, favorecendo sua difusão fora da escola.

A esse respeito, os autores destacam, ainda, a existência de uma relação paradoxal entre o modo escolar de socialização e a escola. Em outros termos, poderíamos dizer que, apesar de a forma escolar ser reconhecida como modo dominante de socialização, é a escola, como instituição, o alvo das críticas. Um exemplo está no

¹⁶ No caso brasileiro, poderíamos citar como exemplo “Os amigos da escola”, que se constitui como um projeto criado pela Rede Globo de Televisão (TV Globo) com o objetivo de estimular a participação alunos, pais, ou seja, a comunidade, de modo geral, no desenvolvimento de atividades complementares à escola.

fato de que, quando os resultados escolares esperados não são alcançados, todas as críticas são destinadas às ações pedagógicas da instituição escolar. E isso, a nosso ver, pode contribuir para o fortalecimento da forma escolar.

Ainda nesse sentido, Vincente, Lahire e Thin (2001, p. 47) argumentam:

No momento em que a escolarização atingiu sua maior expansão, a escola tornou-se alvo de numerosas críticas porque a predominância da escola acarreta exigências maiores e mais diversificadas em relação à escolarização. De certa maneira, a instituição escolar paga o 'sucesso' do modo de socialização do qual tem sido o principal vetor e do qual, pode-se dizer, não tem mais monopólio.

Dessa maneira, os autores deixam claro que, além de paradoxal, a relação entre escola e forma escolar se tornou complexa. Em nosso entender, a complexidade dessa relação consiste no fato de que a escola, antes "criadora", agora não figura mais como tal, ou seja, parece que atualmente a escola está subjugada à forma escolar. Entretanto, é ao pensar na escola e em toda a dinâmica que ela abriga, como as resistências e as trocas culturais, que acreditamos ser prudente ter um pouco de cautela nessas afirmações.

Cabe destacar que não é intenção deste estudo apresentar uma crítica (nos termos de um julgamento de valor) ao processo de escolarização, nem tampouco à escola, mas, sim, buscar compreendê-los a partir do ponto de vista da forma escolar, para, então, pensar sobre questões específicas acerca da Educação Infantil. Queremos deixar claro que a escola é um local onde as resistências também acontecem, onde as diversas facetas da cultura se manifestam, assim como é a escola o espaço destinado à educação. Mas, acreditamos que colocar em suspenso algumas características nos ajuda a identificar e refletir melhor sobre outras.

Além do mais, Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 42) argumentam:

Dizer que o modo escolar de socialização é dominante não significa que ele utilize as mesmas modalidades, em todos os lugares e circunstâncias, e que não existam resistências 'objetivas' (isto é, não necessariamente intencionais) por parte dos sujeitos socializados.

Partindo desses pressupostos, acreditamos que a teoria da forma escolar nos possibilita colocar em relevo aspectos amplos que nos interessam quando tentamos responder a perguntas tais como: por que a Educação Infantil é o que ela é? O que da escola se repete na Educação Infantil? O que faz com que se imponha um modo “escolar” de funcionar que, se não cuidarmos para que seja diferente, se instaura quase que naturalmente na Educação Infantil?

3.2 FORMA ESCOLAR E EDUCAÇÃO INFANTIL: É PRECISO PENSAR A RESPEITO

Neste item, iniciamos nossa reflexão tomando como ponto de partida as questões por nós já colocadas, bem como toda a discussão do capítulo anterior sobre qual caráter as instituições de Educação Infantil devem assumir: escolar ou não escolar. Contudo, no intuito de evitarmos mal-entendidos, consideramos necessário demarcar os conceitos com os quais estamos trabalhando.

Se, por um lado, a escola é considerada como um espaço que é perpassado por uma forma de funcionamento, tal qual vimos na teoria da forma escolar, com regras fixas estabelecidas para: o tempo, as relações entre professor e aluno, os espaços, os mobiliários, as aprendizagens, as movimentações, entre outros (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001), por outro, entendemos que existe a compreensão da escola como “[...] uma instituição que tem por característica reunir um coletivo de determinada faixa etária, ou com um interesse específico, para prestar determinado tipo de educação” (KUHLMANN JR., 1999, p. 61-62).

Apesar de considerarmos que a escola se constitui como um tempo-espaço no qual a educação, resistências, mudanças e pluralidades estão presentes, não podemos desconsiderar que

[...] a escola foi uma instituição (ao lado da fábrica, do hospital, dos manicômios, da caserna, para lembrar aqui Michael Foucault) funcional ao estabelecimento da modernidade como *império da ordem*. [...] A educação escolarizada representou um projeto capaz de fazer da formação dos indivíduos exclusiva responsabilidade da sociedade em seu conjunto e, em especial, dos governantes, pois é direito e dever do Estado formar seus cidadãos e garantir sua

conduta correta, vale dizer, o comportamento na direção do projeto racional e, no caminho, introduzir ordem em uma realidade que antes estava despojada de seus próprios dispositivos de organização. (BAUMAN, *apud* ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 47-48).

Nesse sentido, queremos dizer que, apesar das mudanças que atualmente identificamos na escola, por exemplo, a sua tentativa de organização pedagógica com vista ao desenvolvimento de um trabalho educativo em que a multiplicidade de valores seja contemplada, como é o caso do reconhecimento das diferenças, não podemos ignorar que a forma escolar, mesmo com algumas mudanças, dominou e ainda mantém forte influência no modo de socialização da escola.

Assim, quando utilizamos os termos: modelo escolar e/ou forma escolar, não queremos nos referir somente à escola como instituição, pois estamos levando em consideração todos os argumentos supracitados. Feitos esses esclarecimentos, gostaríamos de retomar nossa discussão ressaltando que uma das grandes questões do debate atual em torno da Educação Infantil diz respeito à sua especificidade. Contudo, já é consenso que essa modalidade educativa necessita de instrumentos que articulem o trabalho pedagógico realizado em suas instituições, sem impor o modelo de uma etapa da educação básica à outra. Ou seja, sem impor o modelo do Ensino Fundamental à Educação Infantil.

Mesmo sendo um consenso na discussão acadêmica da área, temos dúvidas quanto à independência da Educação Infantil em relação à forma escolar. Nesse sentido, as questões mencionadas anteriormente – “O que da escola se repete na Educação Infantil?” e “O que faz com que se imponha um modo ‘escolar’ de funcionar que, se não cuidarmos para que seja diferente, se instaura quase naturalmente na Educação Infantil?” – são retomadas e guiam nossa reflexão.

Apesar de a Educação Infantil ser pensada e regida por conceitos que a diferem da escola,¹⁷ constatamos, em seu cotidiano, a presença de traços característicos da forma escolar, ou seja, a repetição de alguns elementos da escola. Basta passar um dia numa instituição de Educação Infantil observando suas salas e corredores para

¹⁷ Ver RCNEI (1998).

identificarmos quadros, carteiras – dispostas em círculos para grupo menores e em fileiras para as crianças de cinco e seis anos –, regras para a aprendizagem e alfabetização, assim como percebemos que os brinquedos geralmente são utilizados para brincadeiras com função educativa e que o tempo é criteriosamente dividido com hora determinada para cada atividade, prevalecendo, assim, uma preocupação com o aspecto cognitivo e com a preparação para o ingresso no Ensino Fundamental.¹⁸

Outro elemento importante da forma escolar que, segundo nosso entendimento, pode ser associado à Educação Infantil, está relacionado com o modo de se considerar a criança como “[...] um sujeito social à parte e com o qual a única relação estabelecida deve ser a de educação” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 43). Não temos dúvidas de que a educação deve perpassar todos os momentos da Educação Infantil, contudo o que se coloca em questão é que tipo de educação é essa. Lembrando que, na Educação Infantil, não é possível falar em educação sem falar de cuidado, pois são instâncias indissociáveis nesse segmento da educação. A nosso ver, o problema reside no fato de a Educação Infantil ser incorporada ao sistema de escolarização¹⁹ acriticamente, apenas como mais uma instância educativa, ou específica por idade.

Entretanto, é importante demarcar que colocar esse assunto em discussão não significa que somos contra a estruturação e institucionalização da Educação Infantil, pelo contrário, acreditamos na importância desta para o desenvolvimento das crianças. A grande questão é a forma como ela vem sendo estruturada. Portanto, mais uma vez, é preciso deixar claro que não é nossa intenção desconsiderar todo o processo de escolarização, nem tampouco negar a importância da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, mas, sim, reforçar a ideia de que a Educação Infantil não precisa, necessariamente, se adequar ao modelo escolar, tal qual a forma escolar.

¹⁸ Ver estudos de Rocha (1997); Batista (1998); Richter (2005) e Sayão (2002).

¹⁹ Dizemos isso, uma vez que a escolaridade para alguém da idade mínima obrigatória nada mais é do que a obrigatoriedade da Educação Infantil. Contudo, sabemos que não se pode esquecer que esse prolongamento da escolaridade também está relacionado com mudanças sociais mais estruturais, como é o caso da inserção da mulher no mercado de trabalho, entre outras.

Dito isso, queremos chamar a atenção para o risco de se incorporar a lógica da forma escolar à Educação Infantil, já que nesta, a preocupação principal seria alfabetizar a criança cada vez mais cedo, visando exclusivamente a prepará-la para o Ensino Fundamental. Nesse contexto, as ações pedagógicas estariam voltadas apenas para o desenvolvimento da leitura, escrita, ou seja, para o reconhecimento das letras e números.

Outra questão que vem ganhando centralidade no debate acerca das diretrizes das ações pedagógicas e perspectivas curriculares da Educação Infantil está relacionada com a importação do modelo de divisão disciplinar da escola para essa modalidade da educação. Neste caso, trabalhamos com o exemplo da inserção da Educação Física como componente disciplinar nos espaços educacionais da primeira infância. Pensando a partir da forma escolar e do que preconiza a Pedagogia da Infância, não estaria a presença de um especialista nesse espaço educacional, com sua atuação embasada na conformação de hora-aula, indicando a estruturação da Educação Infantil a partir de um modelo escolarizado? Em outros termos, queremos entender se a organização do conhecimento por disciplinas nesse segmento de ensino não resulta numa perspectiva fragmentária do conhecimento, tal qual pode ocorrer na forma escolar.

Para muitos educadores e estudiosos da área, a educação da primeira infância não deveria envolver-se com a questão de currículo dividido por disciplinas e, nesse caso, exemplificamos a inserção da Educação Física, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e médio. Receosos de importar para a Educação Infantil essa estrutura e organização escolar que, conforme pudemos ver na teoria da forma escolar, tem sido muito criticada, preferem pensar as ações pedagógicas nessa modalidade educativa por meio do “projeto pedagógico”, no qual todos os conhecimentos e trabalhos a serem desenvolvidos com as crianças estariam amarrados em uma só proposta.

No entanto, sabemos que esses argumentos podem deixar algumas dúvidas, se pensarmos, conforme Arce (2004) e Stemmer (2006): uma vez inserida na educação básica, a Educação Infantil já é parte do processo de escolarização. Na esteira desse pensamento alguns estudiosos propõem que tanto a forma de trabalhar o

processo de ensino-aprendizagem, quanto as concepções de currículo sejam repensadas não apenas na Educação Infantil, mas em todos os níveis do Ensino Básico.

Diante dessa questão, assumimos a ideia de que, mesmo compondo a educação básica e, de algum modo o processo de escolarização, a Educação Infantil tem uma especificidade que a diferencia da escola (ROCHA, 1998; SAYÃO, 2002; KUHLMANN JR, 2004). Mas isso não significa negar a possibilidade de se pensar na estruturação de um currículo, pois a questão pedagógica na Educação Infantil deve ser pensada levando-se em consideração que essa modalidade educativa é parte integrante da Educação Básica, ou seja, a creche e pré-escola não podem mais ser consideradas como espaço educativo não formal. Mas será que, assumindo tal condição, estaríamos enquadrando a Educação Infantil à forma escolar?

Conforme pudemos evidenciar no debate sobre a Educação Infantil, parte dos estudiosos insiste em afirmar que essa modalidade educativa não deve ser reconhecida apenas como uma prática escolarizada e, de algum modo, negam o modelo escolar para a Educação Infantil. Outros, entretanto, já a consideram como parte integrante do processo de escolarização e, mesmo de forma não intencional, estão assumindo o modelo escolar como referência para se pensar e estruturar a educação das crianças de zero a cinco anos.

Diante disso, pensamos que talvez a Educação Infantil não se situe nem em um extremo, nem em outro. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que a Educação Infantil é parte do sistema escolar, ou seja, compõe o processo de escolarização, em função da sua especificidade, acaba também por diferenciar-se do modo escolar. Assim, por mais que encontremos alguns traços da forma escolar em sua estrutura, afirmar que a forma escolar domina (ou deveria dominar) a Educação Infantil seria, a nosso ver, um exagero.

Entretanto, ao tomar como referência a Educação Básica, cujas finalidades são: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, – se isso representa a forma escolar –, neste momento poderíamos

afirmar que, como parte desse sistema, a Educação Infantil também se pauta na forma escolar. Em contrapartida, é preciso levar em consideração que tais finalidades são interpretadas de modo diferenciado e adequado em relação à educação das crianças de zero a cinco anos, pois, nessa interpretação, as formas como as crianças, nesse momento de suas vidas, vivenciam o mundo, constroem conhecimentos, expressam-se, interagem e manifestam desejos e curiosidades de modo bastante peculiar, devem servir de referência e de fonte de decisões em relação aos fins educacionais, aos métodos de trabalho, à gestão das unidades e à relação com as famílias.

CAPÍTULO 4

4 EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM O PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (HANNAH ARENDT)

A produção deste capítulo tem como objetivo desenvolver uma reflexão colocando em diálogo o pensamento de Hannah Arendt e o contexto da Educação Infantil. Para tanto, pretendemos explicitar uma parte de seu pensamento, mais especificamente, aquela que trata sobre a temática da educação. Na sequência, embasada pelas ideias da autora, procuramos promover tessituras com a discussão acerca da Educação Infantil.

Dialogar com o pensamento de Arendt para refletir sobre a educação das crianças pequenas não é tarefa simples, tendo em vista que a autora não escreve especificamente sobre a educação, nem tampouco para a Educação Infantil. Apesar disso, consideramos que essa teoria é fundamental, pois nos ajuda a ampliar nosso olhar sobre essa modalidade educativa que, inclusive, já é legalmente reconhecida e compõe uma etapa da Educação Básica brasileira. Ademais, conforme discutido nos capítulos anteriores, é imprescindível, neste momento, um diálogo mais profundo entre alguns pontos centrais da *Pedagogia da Infância* em debate e a própria sistematização da Educação Infantil.

É importante deixar claro que, apesar de estarmos nos apropriando de uma parte específica do pensamento arendtiano para refletir sobre educação, o maior impacto de seu pensamento se deu na área da filosofia e da política. Arriscamo-nos a dizer que foi apenas recentemente que os escritos dessa autora passaram a figurar como

referência frequente para os estudiosos do campo educacional. A exemplo de trabalhos referenciados em Arendt, temos os estudos de Savater (2008) e Almeida (2009). Na verdade, acredita-se que sua obra é pouco difundida no meio educacional porque a educação nunca foi o foco de seus estudos. Em toda a sua obra, existem apenas dois textos *A Crise na Educação* e *Reflexões sobre Litta Rock*, que discutem diretamente o tema.

Além do mais, destacamos que Arendt não fala da posição de uma educadora; para ela, a questão central, quando pensamos sobre educação, não é saber por que Joãozinho não sabe ler, ou seja, ela não discute problemas relativos a proposições metodológicas de ensino, nem tampouco discute a crise “da” educação, mas, sim, a crise do mundo refletida na educação.

Como Arendt, em sua fala mais direta sobre educação, reflete sobre a *crise na educação*, achamos por bem esclarecer a consideração de Arendt a respeito do termo crise. Nesse sentido, crise, para a autora, não se refere a um desastre, pelo contrário, crise é considerada um momento ótimo para intervenção, pois promove uma desestabilização de um momento estável e se apresenta como um momento crucial de decisão e pensamento, ou seja, crise é uma oportunidade de pensar o novo, refletir sobre o novo e o passado, possibilita parar e pensar sobre a experiência. A crise só é um desastre quando pensamos sob um ponto de vista preconceituoso.

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (ARENDT, 1990, p. 223).

Para a autora, a crise na educação tem origem em causas gerais que transcendem os limites da educação, pois não se trata de uma crise particular de um país ou outro, com causas igualmente particulares. Em termos precisos, as causas de uma crise na educação se encontram na crise do mundo moderno. A leitura que Arendt faz da modernidade é dramática, pois, para ela, a modernidade do século XX

representa um momento de quebra da centralidade histórica, quando vivemos em meio a uma deteriorização da história e uma presentificação da vida. Só valorizamos o hoje e o agora, perdemos e negamos o vínculo com os antepassados e com a tradição. Essa modernidade é marcada pelo novo modelo econômico que começa a se instalar, qual seja, o capitalismo, em que o economicismo passa a ser determinante na sociedade. Além do mais, podemos destacar que um dos aspectos mais marcantes da modernidade é o reconhecimento de um modo de fazer ciência como mais válido que os demais, o positivismo.

Cabe ressaltar, também, que a modernidade é marcada pelo crescente número de instituições destinadas ao atendimento da primeira infância, seja para educação, seja para cuidados específicos. Nesse contexto, ganham destaque as discussões sobre Educação Infantil. Entretanto, sabe-se que essa discussão não pode acontecer isolada da reflexão sobre educação, pois, apesar de algumas especificidades no âmbito pedagógico e metodológico, quando falamos em educação, estamos nos referindo ao seu sentido amplo.

4.1 EDUCAÇÃO: SERES NASCEM PARA O MUNDO

Partindo do pressuposto de Arendt (1990, p. 227) de que a essência da educação é a natalidade, ou seja, “[...] o fato de que seres *nascem* para o mundo”, compreendemos que a educação existe em virtude de a criança ser uma aparição no mundo. Em outras palavras, em virtude de a criança ser um estrangeiro em um mundo estranho que já existia antes de sua chegada e, por consequência, precisa ser introduzida nesse mundo, tarefa que somente pode ser cumprida pela educação.

Em frente à sua primeira tentativa de conceituar a educação, a autora lança mão de outros termos e conceitos que nos ajudam a compreender melhor sua concepção. Para Arendt, existe uma grande diferença entre o nascimento, qual seja, o surgimento para a vida – ligado à esfera biológica –, e a natalidade, termo usado para expressar o nascimento para o mundo. Contudo, quando se refere ao mundo, Arendt não o considera apenas como uma instância geográfica; o mundo é um local de heranças e produções dos artifícios humanos. Dito de outra forma, a autora

menciona que, além de geográfico, o mundo é também histórico, fruto da construção humana e que compartilhamos com ele um passado, fundamental para pensarmos nossa existência como pertencimento a um mundo maior, que tem história e se move para frente.

Desse modo, seguindo o pensamento de Arendt, podemos afirmar que nós nascemos para o mundo e não apenas nascemos para a dimensão da vida. Esse fato de nascer para o mundo indica que precisamos ser iniciados nesse mundo humano, pois nascemos num mundo que nos precede. Nascemos num mundo que já tem a língua portuguesa, por exemplo, e nele aprendemos a compartilhar experiências com os outros e a nos comunicar com os outros do passado, por meio de suas produções deixadas, assim como, neste mundo, podemos nos comunicar com os outros do futuro, por meio do que vamos deixar a eles. Nesse sentido, quando, em outro momento, dissemos que a educação tem o propósito de introduzir a criança em um mundo preexistente, estávamos tacitamente manifestando que a educação deve preparar a criança para abandonar a esfera doméstica, a esfera familiar e adentrar a esfera pública,²⁰ na qual o mundo humano é construído e preservado.

O fato de as crianças não serem trazidas à vida apenas mediante a concepção e nascimento, mas, simultaneamente, serem introduzidas em um mundo preexistente, coloca-nos diante de uma dupla responsabilidade, qual seja, a responsabilidade pela vida e desenvolvimento da criança, não somente em seu caráter biológico, mas também pela continuidade do mundo (ARENDT, 1990).

²⁰ Esfera pública é compreendida por Arendt (2003) como o mundo comum no qual todos podem ser vistos e ouvidos pelos seus atos, feitos e palavras. É a única esfera na qual o homem pode realizar-se como ser humano, distinguindo-se dos outros animais, que somente se ocupam com necessidades de sobrevivência. Nesse sentido, quando os indivíduos de uma sociedade são massificados, quando a singularidade de cada um expressa pelos seus atos e feitos públicos é não mais forma de excelência de existência humana, dá-se a bancarrota da esfera pública e a glorificação da esfera doméstica. Indivíduos que somente se ocupam com questões particulares são seres que ao modo de animais apenas cuidam de suas necessidades de sobrevivência.

Essas duas responsabilidades de modo algum coincidem; com efeito podem entrar em mútuo conflito. A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo: a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração (ARENDT, 1990, p. 235).

No que diz respeito à responsabilidade pelas crianças, fica claro que, se elas não forem introduzidas em um mundo com uma tradição, com valores, regras e padrões de comportamento, elas estarão jogadas à própria sorte. Já a responsabilidade pelo mundo se dá porque ele precisa ter continuidade, precisa ser preservado após a mortalidade individual de cada um de nós. Quem dará continuidade ao mundo senão as gerações vindouras?

É nesse sentido que a educação assume a tarefa de acolher os recém-chegados ao mundo preexistente, ou seja, um mundo que nos antecede e que tem uma história, uma cultura, modos de conviver, pensar, linguagens comuns. Quando as crianças se apropriam dessa herança, elas podem compreender que esse legado também é seu e que darão continuidade a ele, conservando-o ou transformando-o.

A esse respeito, Almeida (2007) argumenta que, se o mundo depende dos seres humanos, isso significa dizer que depende da sua capacidade de estabelecer relações uns com os outros, de criar e renovar os espaços, assim como as formas de convivência, e os homens também precisam do mundo, pois somente nesse cenário especificamente humano a sua existência pode adquirir um sentido.

Portanto, educar não significa apenas contribuir para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, certamente necessários para que os educandos possam realizar seus projetos de vida individuais; principalmente, significa preparar as crianças para sua participação num mundo comum. Esse tipo de interpretação nos leva a criticar a retórica da educação, que se configura pela ideia de que a educação apenas prepara para o futuro, para o novo, desconsiderando todo o passado da humanidade.

Na concepção de Hannah Arendt, isso é desastroso, tendo em vista que apenas preparar para o futuro é aniquilar a liberdade da vida humana, ou seja, desconsiderar a possibilidade de construir o novo. Não temos previsão e nem sabemos o que será o futuro, por isso, temos que nos preparar é para a vida aqui e agora. Focar apenas no futuro é roubar a possibilidade de os recém-chegados ao mundo criar o novo (ARENDT, 1990).

Contudo, é preciso deixar claro que, quando Arendt defende uma educação “conservadora”, ela não se refere a uma metodologia de ensino, mas acredita que é por meio da educação que nosso legado permanece vivo. Considerar o passado não significa repetir o que já foi feito, nem tampouco ficar preso ao que já passou, mas, sim, partir dele para um diálogo e renovação. Na verdade, a educação conservadora representa um compromisso com o mundo, com a tradição histórica, fato esse indicativo de que a autora trabalha sempre com categorias paradoxais. Para Arendt, a educação deve ter um caráter conservador em benefício do novo e do revolucionário, cabendo ao professor, como representante dos adultos, o papel de apresentar o mundo às crianças e fazer a ligação entre o passado e o futuro.

4.2 “ISTO É O NOSSO MUNDO...”

Na educação, conforme já foi discutido, temos a responsabilidade de apresentar o mundo às crianças. Tal responsabilidade, entretanto, assume forma de autoridade, pois, diante da criança, o professor se torna um representante de todos os habitantes adultos, cabendo a ele ensinar e dizer à criança: “Isso é o nosso mundo” (ARENDT, 1990, p. 239). Portanto, na perspectiva de Arendt, a educação no mundo moderno não deveria abrir mão da autoridade, nem tampouco da tradição, pois a primeira é determinante para se apresentar todo o artefato humano já produzido às crianças. E a tradição pode ser definida como o “[...] fio que nos guia com segurança através dos vastos domínios do passado” (ARENDT, 1990). Nesse sentido, fica a ideia de que o planeta não pertence só a nós que vivemos nele agora, mas a todos que já estiveram aqui e àqueles que ainda estão por vir.

Entretanto, em uma análise da sociedade moderna, percebemos que os conceitos de autoridade e tradição sofreram uma deturpação ao compor a educação tradicional. Diante de uma grande desumanização e coisificação do ser humano, que, conforme Adorno (1992), foi imposta pelo modo de produção econômico capitalista e pela legitimação do conhecimento como científico e técnico, autoridade se tornou sinônimo de coerção, severidade e violência, da mesma forma que tradição passou a significar somente o que é velho, passado, no sentido de que não nos serve mais ou que não devemos a ele ficar presos.

Diante disso, percebemos que na educação surgiram muitas propostas pedagógicas em que se nega a autoridade do professor, entendendo-a como sinônimo de autoritarismo. Assim, abandonam a tradição valorizando apenas o que é considerado novo, apesar de que, na maioria das vezes, esse “*novo*” acaba por não se materializar no campo da intervenção, referindo-se mais a uma mudança de nomenclatura. Estamos destacando com isso algo que é muito comum na educação, uma espécie de modismo, de teorias e correntes pedagógicas que surgem, geralmente, na contramão do que já foi produzido até então e são assumidas como “slogans” por muitos docentes, sem, contudo, extrapolar o plano discursivo. No caso da educação das crianças, atualmente, existe uma grande valorização da noção de autonomia da criança, que, em alguns momentos, parece até negar/contrapor a autoridade do professor em frente à criança.

Na Educação Infantil, é muito corrente a utilização do termo, “estimular e desenvolver a autonomia da criança”, ou “criança como um sujeito autônomo” por algumas propostas educacionais para esse segmento educativo. Entre elas, destacamos a *Pedagogia da Infância*. Entretanto, conforme argumenta Arendt (1990, p. 230), essa ideia de que “[...] existe um mundo autônomo da criança e uma sociedade autônoma formada entre crianças, e que se deve, na medida do possível, permitir que elas governem”, emancipa a criança da autoridade dos adultos e, na escola, mina a autoridade dos professores, ao mesmo tempo em que não a liberta da “tirania da maioria”, ou seja, da autoridade do grupo etário de que faz parte, bem como tal autonomia pode fazer com que as crianças sejam expulsas do nosso mundo e abandonadas aos seus próprios recursos.

Ainda segundo Arendt (1990), a educação não pode estar centrada apenas na criança; seu ponto de referência deve ser o mundo e cabe acrescentar que este não gira em torno apenas da criança. É nesse ponto que a autora tece uma crítica e se posiciona contrária à corrente de pensamento da escola nova e da concepção de um mundo autônomo das crianças, uma vez que tal corrente tende a emancipar a criança da autoridade dos adultos.

Em resposta a esse adulto/professor sem autoridade, a educação, na visão de Arendt, teria fragmentado nocivamente o mundo da criança do mundo adulto. A criança, na educação pragmática, apreende o mundo em partes segmentadas de forma utilitarista e funcionalista, sem comprometimento com a vida adulta. Nessa situação, ao invés de se aproximar a criança do adulto e fazê-la perceber que um dia ela também vai crescer e ter que assumir as responsabilidades que lhe são inerentes não só à vida privada, mas também à vida pública, essa mesma criança fica isolada do processo de preparação para a fase adulta, faltando-lhe, dessa maneira, o modelo necessário do que é ser um adulto responsável com o mundo público e com o bem comum.

Na visão de Arendt, o grande problema da educação está justamente na compreensão equivocada do conceito de autoridade e no seu consequente abandono pelas novas correntes pedagógicas. A ideia que se apresenta, portanto, é a de que a recusa da autoridade é desastrosa para a educação. Contudo, não podemos falar de autoridade sem antes deixar claro qual a compreensão da autora acerca desse conceito.

Primeiramente, conforme argumenta Arendt (1990), autoridade não pode ser associada à violência, pois, com uma arma apontada diante de si, uma pessoa obedece por medo, porém, onde a força foi usada, consequentemente, a autoridade fracassou. Da mesma forma, autoridade não pode ser persuasão, pois esta implica igualdade de diálogo e, na igualdade, a autoridade também não acontece. Na concepção arendtiana, autoridade pressupõe que pessoas ocupem lugares diferentes, hierarquicamente e, a partir delas, surge uma obediência livremente consentida. Por exemplo, a autoridade do educador não está no fato de ele possuir

qualificações e assim, hierarquicamente, ocupar lugar diferenciado da criança. Segundo Arendt (1990, p. 239):

A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só a autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.

Como já dito, autoridade nada mais é do que dizer à criança o que é o mundo, o que é certo e o que é errado. Acreditamos que tal postura seja necessária, tendo em vista que a criança recém-chegada ao mundo ainda não tem autonomia crítica pra pensar, decidir e tomar decisões. Se negarmos ou fugirmos dessa responsabilidade, que de modo algum está imposta arbitrariamente aos educadores, mas, está implícita no fato de que jovens e crianças são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança (ARENDT, 1990), qualquer educador que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria tomar parte da educação das crianças.

No entanto, para assumir a autoridade no espaço educativo é preciso considerar a relação desigual que se estabelece nas relações pedagógicas entre aluno e professor. A esse respeito Carvalho (apud GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.15) argumenta:

A atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja, a transmissão de um conteúdo específico e dentro de um contexto hierarquizado pela posse de determinados conhecimentos e mesmo de um papel social muito diferenciado entre o professor (educador profissional e não eventual) e seus alunos (que eventualmente ensinam a ele ou a qualquer outro algo que sabem).

Esse contexto hierarquizado, do qual fala o autor, que marca a relação desigual existente nas ações pedagógicas entre professor e aluno e está presente no ambiente educativo, marca a diferença fundamental entre relação pedagógica e política em nossa sociedade. De acordo com Arendt, escola e política, ou relações pedagógicas e políticas, são instâncias separadas e distintas. Se, por um lado, na política, permanece a invenção da igualdade (diálogo que acontece entre iguais), por

outro lado, na perspectiva da autora, educação pressupõe que não somos iguais. Essa não igualdade significa um lugar social ocupado e distinto: educando é diferente de educador. Claro que essa distinção é superável e tem prazo curto, pois a relação de desigualdade não indica ausência de conhecimento.

A esse respeito, e também com base em Arendt, vejamos o que escreve Savater (2008, p. 99-100, grifo do autor):

Y es disparatado aplicar a rajatabla desde el parvulario el principio democrático de que todo debe decidirse entre iguales, porque los niños no son 'iguales' a sus maestros en lo que a los contenidos educativos compete. Precisamente para que lleguen más tarde a ser iguales en conocimientos y autonomía es para lo que se les educa. Se les puede y se debe entrenar, naturalmente, en el ejercicio igualitario de la deliberación democrática; es aconsejable que su criterio así establecido prevalezca en ciertos asuntos escolares no esenciales; pero es un *fraude* convertirles en una minoría oprimida por el autoritarismo docente de los adultos, porque en ese momento de su vida no lo son, pero la mejor forma de que lo sean más tarde es 'liberales' a destiempo en lugar de colaborar en su formación.

Essas questões levantadas por Savater (2008) nos fazem resgatar alguns pensamentos de métodos modernos de educação que tentam, de alguma forma, pregar a autonomia da criança, ou, radicalizando o termo, tratar as crianças como uma minoria oprimida pelos ditames do mundo adultocêntrico do qual tem necessidade de se libertar. Savater (2008) considera tal proposta, assim como Arendt, absurda, tendo em vista que abolir a autoridade dos adultos seria deixar a criança à sua própria sorte, tendo que lidar com uma tirania ainda maior, a tirania da maioria. Além do mais, supor autonomia à criança seria transferir responsabilidades que são nossas para com essa geração (ARENDT, 1990).

Outro conceito marcante com o qual temos nos deparado no pensamento de Hannah Arendt é o da possibilidade de fazer julgamento, ou seja, apontar o que é certo ou errado. Cabe destacar que julgamento não se apresenta para a autora no sentido restrito da palavra, nem tampouco na ideia de julgar partindo de juízos pré-formados. Na compreensão de Arendt, essa capacidade de julgar é aprendida no convívio com quem a exercita. Além do mais, acreditamos que não existe um modo de repetir julgamentos, pois, se ele não vier precedido de reflexão, ele se torna

preconceito. Sendo assim, o processo de formação da vida humana é o ponto de referência que possibilita às crianças fazerem escolhas.

No que diz respeito ao ato de julgar, Arendt acredita que este se torna fundamental e depende da nossa coragem de tomar posições em face aos problemas do mundo. Dessa forma, é preciso que nos pautemos nas respostas já construídas, que nos apoiaram de ordinário. Isso que dizer que não podemos “pensar e julgar sem o auxílio do corrimão”, ou do “fio que nos guiou com segurança pelo passado”, ou seja, não podemos pensar sem o auxílio da tradição. Contudo, é importante ressaltar que a tradição aqui tratada se refere ao sentido de que a tradição guia nossa atitude no presente por meio da autoridade.

Sendo assim, a relação estabelecida entre tradição e educação está associada ao grande repertório de coisas belas já produzidas pela humanidade que podemos trazer para a educação. Diante dessa responsabilidade de apresentar o mundo às crianças, podem surgir alguns questionamentos, como: que aspectos desse mundo devemos apresentar aos recém chegados? A resposta está em compreender o mundo como ele é, para, a partir daí, pensar em como deveria ser e em como podemos transformá-lo.

4.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO ENTRECRUZAMENTO DO PENSAMENTO DE HANNAH ARENDT, PEDAGOGIA DA INFÂNCIA E TEORIA DA FORMA ESCOLAR

Assumir o esforço de pensar a Educação Infantil a partir do pensamento de Hannah Arendt exige de nós alguns esclarecimentos. Inicialmente, queremos destacar que Arendt, ao elaborar suas reflexões sobre a educação e a criança, em nenhum momento, fala diretamente sobre a Educação Infantil, até porque a clareza dessa modalidade educativa, como integrante do sistema básico de educação, é muito recente. Além do mais, ela demanda uma especificidade que a diferencia dos demais níveis de ensino.

Ainda nesse contexto, conforme destaca Vaz (2010), Hannah Arendt, grande pensadora do nosso tempo, não analisa a infância da mesma forma como nós entendemos a questão, mas, sim, em sua emergência como problema político, ou seja, a autora pensa a questão da infância e sua formação associada à esfera política a partir do mundo público.

Salvo essas considerações e as especificidades inerentes à Educação Infantil, é preciso destacar que as reflexões realizadas por Arendt sobre educação são temas atuais que, a nosso ver, entrecruzam questões centrais dos debates em torno da delimitação da especificidade dessa primeira etapa da Educação Básica, tais como: a proposta de uma Pedagogia da Infância, a concepção de criança como um sujeito autônomo, as funções da Educação Infantil, ou seja, o cuidar e educar, bem como a forma de organização dessa instituição educativa. Nesse sentido, pretendemos aqui colocar em diálogo o debate da Pedagogia da Infância e Teoria da Forma Escolar sob a luz do pensamento da autora em questão, a fim de contribuir para nossa reflexão sobre a realidade da educação da primeira infância.

Partindo do pressuposto de que a função da Educação Infantil está em integrar o cuidar e o educar, com base em Arendt (1990), consideramos que o cuidado com a criança é fundamental para seu processo de educação, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil. Segundo Arendt (1990, p. 235), os adultos e, neste caso, podemos também pensar a Educação Infantil, no ato educativo, assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento da criança que “[...] requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo”. Em outras palavras, podemos dizer que a criança precisa de alimentação, higiene, cuidados e condições para seu desenvolvimento.

Entretanto, por se constituir como uma instituição educativa, a Educação Infantil, além do cuidado, tem a responsabilidade pela educação da criança. No que se refere à função de educar, a partir de Arendt, consideramos que uma perspectiva de Educação Infantil pautada nos princípios da escolarização moderna²¹ não é capaz

²¹Ao utilizar esse termo, estamos nos referindo ao processo de escolarização precoce e pautado nos princípios da racionalidade técnica e da instrumentalização do saber da criança, que, neste caso, pode ser compreendido como o aprendizado para a atuação no mercado de trabalho.

de cumprir tal tarefa, pois, na tentativa de se adequar aos padrões do Ensino Fundamental, torna-se uma educação utilitarista. Além do mais, essa tendência de ora se configurar como assistencialista, ora como educativa, não permite que o papel de integração entre as funções do cuidar e educar seja de fato realizado.

Há de se ressaltar, porém, a existência de alguns documentos propostos para se pensar a educação da primeira infância, como é o caso das propostas do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e do Referencial Curricular para Educação Infantil da Rede Municipal de Vitória-ES: “Educação Infantil: um outro olhar” (2006) que estão embasados em um pressuposto básico, qual seja, a criança é reconhecida como um sujeito de direitos. Assim, ao apresentarem a especificidade da Educação Infantil, deixam claro sua oposição ao assistencialismo e à escolarização precoce.

Os documentos em questão apontam para a necessidade de reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, porém sabe-se que, na realidade, muitas crianças têm alguns direitos negados, tendo em vista que sofrem com explorações de vários tipos. Partindo desse pressuposto e reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, questionamos se as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil têm direito à: brincadeira, atenção individual, ambiente acolhedor, seguro e estimulante, higiene, alimentação sadia, oportunidade de desenvolver a curiosidade, a imaginação e a capacidade de expressão, movimento em espaços amplos, proteção, afeto, amizade, expressar seus sentimentos, atenção especial durante o período de adaptação e desenvolvimento de sua identidade cultural, racial e religiosa.

Queremos, assim, chamar a atenção para o fato de que reconhecer a criança como um *sujeito de direitos*, ou seja, como cidadã, segundo os Referenciais para Educação Infantil, é reconhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são

respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero, geração etc.²²

Quanto à especificidade da Educação Infantil, os documentos preconizam que o objetivo primeiro dessa modalidade de ensino é o de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos críticos, criativos e cidadãos. Diante disso, seria possível romper com a igualdade entre os níveis de Ensino Fundamental e Educação Infantil. Para tanto, o documento apresenta algumas propostas de ações fundamentadas nas seguintes ideias: a Educação Infantil não é uma preparação para o Ensino Fundamental, mas está em permanente articulação com ele; o cuidar e educar são instâncias indissociáveis; o brincar deveria perpassar todos os tempos e espaços da Educação Infantil; e a criança deve sempre ser afirmada como ser social.

Um aspecto importante que aparece no horizonte desses referenciais para a Educação Infantil e, de forma mais evidente na proposta curricular do Município de Vitória/ES, diz respeito à formação das crianças como sujeitos críticos, criativos, autônomos e cidadãos. No entanto, cabe destacar que tal aspecto nos suscita algumas reflexões. Por exemplo, pensando com Hannah Arendt, podemos afirmar que a criança, por ser nova no mundo, tem uma capacidade de julgamento muito limitada, pois conhece pouco desse mundo. Logo, ela não pode ser considerada, já na pequena infância, um sujeito autônomo (e crítico!), afinal, não possui muitos “corrimãos” à sua volta, nos quais pode se segurar (ARENDT, 1990).

A tarefa da educação defendida por Arendt (1990), portanto, consiste em apresentar o mundo às crianças, socializando-as nele. Em nosso entendimento, a concepção alimentada pela autora diminui a expectativa de que a Educação Infantil, por si só, alcance essa formação de sujeitos autônomos (e críticos!), como descrito em tais propostas.²³

²² Sem dúvidas, essas ideias compõem parte das discussões esperadas para a área da Educação Infantil, inclusive são muito debatidas pela proposta que vem sendo denominada de Pedagogia da Educação Infantil.

²³ Em nossa interpretação, caberia à Educação Infantil somente parte desse processo, qual seja, socializar a criança na “tradição” desse mundo já existente. Esse seria, portanto, o primeiro passo no desenvolvimento da autonomia e da criticidade, o que não significa tomá-la já como ser autônomo e

Há de se destacar também, tomando como base algumas pesquisas produzidas e dedicadas a estudar a rotina da Educação Infantil, entre elas destacamos os estudos de Rocha (1997), Batista (1998), Richter (2005) e Sayão (2002), a existência de um impasse entre o que é proposto documentalmente e o que é vivenciado na prática. A partir dos resultados desses estudos, podemos afirmar que: o tempo é criteriosamente dividido com hora determinada para cada atividade; o espaço é organizado em função das atividades cognitivas – carteiras dispostas em círculos ou fileiras; o conhecimento é transmitido de forma fragmentada à criança; existe um excesso de imobilidade e tentativa de controle sobre os corpos infantis; o foco é a alfabetização, deixando prevalecer assim, um excesso de preocupação com o aspecto cognitivo (muitas vezes, em detrimento dos demais) com a preparação para o ingresso no Ensino Fundamental²⁴.

Arendt (1990), ao refletir sobre a educação, permite-nos também pensar sobre a Educação Infantil. Para ela, educar não significa apenas contribuir para aquisição de conhecimentos, competências e habilidades para projetos futuros, pois, segundo a autora, preparar apenas para o futuro é aniquilar a liberdade da vida humana. Ou seja, focar apenas no futuro é roubar a possibilidade de os recém-chegados ao mundo criarem o novo (ARENDT, 1990). Se incorporarmos esse pensamento à Educação Infantil, podemos, então, considerar que seria “desastrosa” para as crianças uma educação da infância cuja única finalidade, ou princípio último, do processo de formação seria apenas prepará-la para uma etapa superior. Nesse caso, a Educação Infantil se aproximaria muito mais do modelo escolar de socialização, colocado em discussão pela Teoria da Forma Escolar, do que das propostas das diretrizes e referenciais e de toda a discussão acadêmica da Pedagogia da Infância. Na verdade, consideramos que essa crítica também pode ser feita à forma escolar, pois entendemos que esses momentos educativos, na primeira infância ou na escola propriamente dita, devem ser valorizados não apenas como uma preparação para o mercado de trabalho, mas como um momento da própria vida.

crítico. Além disso, em função de seu estágio de desenvolvimento, as estratégias para auxiliar a criança a desenvolver a autonomia não devem passar, por exemplo, pelo “discurso” crítico.

²⁴ Ver estudos de Rocha (1997), Batista (1998), Richter (2005) e Sayão (2002).

Agora, se entrecruzarmos essas questões da *Forma Escolar* com o pensamento de Hannah Arendt, podemos inferir que essa constante fragmentação dos conteúdos no cotidiano escolar pode ainda resultar numa fragmentação entre o que se ensina na escola e as aprendizagens fundamentais na produção na vida, pois, transmitido de maneira estanque e fragmentada, o conhecimento passa a ser valorizado apenas em conteúdo de acordo com sua finalidade, ou modo utilitarista. Mas, como bem argumenta Arendt (1990), uma forte crítica deve ser feita a essa forma de compreender o conteúdo, uma vez que esse modelo de educar para o mercado, ou educação utilitarista, mata o que de mais valioso a educação tem, ou seja, a possibilidade dos novos de tomar posse e partilhar de todas as produções humanas realizadas anteriores à sua existência.

Portanto, educar não significa apenas contribuir para a aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, certamente necessários para que os educandos possam realizar seus projetos de vida individuais, mas, e principalmente, significa preparar as crianças para sua participação num mundo comum. Dessa forma, podemos, então, apontar uma crítica à retórica da educação, de querer preparar o aluno para o futuro, para o novo, desconsiderando todo o passado da humanidade.

A esse respeito, José Alfredo Debortoli (2010)²⁵ argumenta que, na maioria das vezes, o que se aprende na escola só serve para sustentar sua própria dinâmica de modelos escolarizantes, ou seja, segundo o esclarecimento de Faria Filho (2004), citado por Debortoli, o uso do termo escolarização e escolarizante representa o processo pelo qual pessoas, conhecimentos, sensibilidade e valores são submetidos aos imperativos escolares. Nessa perspectiva, se pensarmos a Educação Infantil, ela passa a ser apenas um tempo de espera e de preparação para o Ensino Fundamental e consequente preparação para a vida adulta. Desse modo, fica a ideia de que deveríamos sempre questionar se nossa educação está sendo apenas uma instrumentalização, ou seja, aprender para.

²⁵ Palestra proferida no Seminário Estadual de Formação de Professores, Educação Básica e Educação Física, com realização da Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, cujo título foi: Formação de professores, Educação Infantil e Educação Física. Vitória, 2010.

Nesse contexto, se voltarmos à discussão anterior, quando contextualizamos a Educação Infantil e apresentamos os principais pressupostos da teoria da forma escolar, é possível encontrar de forma clara a presença desses traços que são característicos da forma escolar. Contudo, é importante destacar que identificar traços da forma escolar compondo a organização das instituições de Educação Infantil é um fato que muito nos preocupa, como já demonstrado no Capítulo 3, tendo em vista que tal modalidade educativa deveria ser pensada e regida, segundo Rocha (1998), por alguns conceitos e preceitos diferentes da instituição escolar, levando sempre em consideração a especificidade da educação das crianças de zero a cinco anos.

A partir de toda a discussão apresentada, destacamos que a finalidade da Educação, segundo Hannah Arendt, é possibilitar à criança perceber sua experiência e existência em um mundo compartilhado, ou seja, reconhecer a educação como socialização. A nosso ver, a Educação Infantil, apesar de todo o avanço, ainda enfrenta grandes desafios para consolidar sua especificidade, pois, na tentativa de se constituir como uma instância educativa diferente do modelo educacional vigente, qual seja, a forma escolar presente no Ensino Fundamental, pode acabar caindo numa incoerência entre o proposto e o vivido. Tendo em vista que, apesar de, documentalmente, a proposta educativa considerar as especificidades desse segmento de ensino, na prática, há indicativos de que o que encontramos é uma projeção da escola, em sua forma mais criticada, na Educação Infantil.

No caso da Teoria da Forma escolar, a compreensão da construção histórica de um modelo escolarizante dominante, qual seja, a forma escolar, no sentido proposto por Vincent, Lahire e Thin (2001), ajuda-nos a reconhecer um processo crescente de fragmentação no cotidiano escolar no modo como os conteúdos são transmitidos aos alunos. Nesse contexto, entendemos a crítica de Rocha (1998) ao modelo escolar e sua negação para a Educação Infantil na Pedagogia da Infância.

Esses aspectos até aqui discutidos buscaram inserir a questão da realidade da Educação Infantil, seja por meio dos documentos propostos, seja pela sua realidade vivida, no diálogo que estamos traçando entre Teoria da Forma Escolar, Pedagogia

da Infância e o pensamento de Arendt. No entanto, nossa tendência, agora, é seguir dialogando mais diretamente com algumas questões pontuais da Pedagogia da Infância. Neste caso, gostaríamos de destacar que, Arendt, desde a década de 50 do séc. XX, antes mesmo da existência dessa proposta pedagógica para a infância, já levantava uma série de considerações que atualmente nos servem como referência para questionarmos alguns pontos da Pedagogia em questão.

De maneira geral, a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998) traz considerações muito pertinentes para a limitação de uma especificidade da Educação Infantil como também algumas questões controversas. A primeira consideração feita por Rocha (1998) é a diferenciação entre escola e Educação Infantil. Para ela, escola é um lugar de transmissão do conhecimento, ou seja, do ensino por meio da aula ao sujeito aluno. Já a Educação Infantil, tem a criança de zero a seis anos como ator, privilegia as relações educativas no sentido de complementar a educação na família em espaços de convivência coletiva.

Nesse ponto, entendemos que a autora não está negando a importância da escola, mas demarcando uma diferença entre esta e a Educação Infantil, prescindindo um modelo escolar para essa modalidade da educação. Apesar de entender que a autora busca negar as formas tradicionais de ensino para a Educação Infantil, não podemos ignorar o fato de que a educação é a forma de inserção da criança no mundo (ARENDT, 1990) e que o ensino é a principal função do professor em frente às crianças.

Entretanto, reconhecemos que a demarcação dessa diferença é importante, tendo em vista as especificidades que a educação das crianças pequenas requer. A principal delas é integrar os termos de cuidado e educação. Dessa maneira, entendemos que a Pedagogia da Infância não nega que o conhecimento e a aprendizagem possam pertencer ao universo de Educação Infantil, mas, sim, defende que não é objetivo desse segmento ensinar conteúdos disciplinares em termos de um conhecimento conceitual, tendo em vista que o conhecimento, na Educação Infantil, deve estar relacionado com processos de constituição da criança, expressão, afeto, socialização, movimento, fantasia, imaginário, alimentação, dentre outros. Portanto, o projeto educacional para a Educação Infantil, com base na

recorrência de muitos estudos,²⁶ critica a antecipada incorporação das crianças aos modelos escolares por meio da alfabetização precoce, bem como a prática pedagógica centrada em mecanismos cognitivos.

Por outro lado, um ponto que merece destaque nessa Pedagogia é a proposta de uma Educação Infantil que: atenda “as reais necessidades das crianças”; consolide-se por práticas que respeitem o “direito à infância”, por considerar as crianças como um sujeito de direitos. Além do mais, essa proposta considera, ainda, que a escola, por ser um lugar onde prevalece a autoridade e controle do professor, se conformaria como um lugar de desvalorização pessoal da criança (ROCHA, 1998). Portanto, a Pedagogia da Infância tem procurado se afirmar como uma prática discursiva e pedagógica fundamentada “a partir das crianças” e, conseqüentemente, da autonomia infantil.

Todavia, se nos embasarmos em Arendt, nossas considerações são contrárias a esse discurso da Pedagogia da Infância, pois, ao defendermos a autonomia da criança, poderíamos dizer, compartilhando das ideias da autora, que nos arriscamos a expulsá-las do mundo comum aos adultos, confinando-as numa esfera à parte, ou “[...] largando-as à própria sorte e permitindo que sejam confrontadas com problemas dos quais os adultos, por gerações, poderiam confessar-se incapazes de resolver” (ARENDT, 2004). Isso significa dizer que, numa Educação Infantil formada por crianças autônomas, em que os professores teriam apenas a função de auxiliar sua passagem,

A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras conseqüências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela. Ele apenas pode dizer-lhe que faça aquilo que lhe agrada e depois evitar que o pior aconteça. As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas (ARENDT, 1990, p. 230).

²⁶ Ver tese de Rocha (1999), pois a autora analisa todas as pesquisas na área de Educação Infantil até 1993.

Parece-nos importante pensar essa questão da autonomia da criança a partir das reflexões de Arendt, pois a autora lança mão de um conceito importante, a noção de autoridade, tratado atualmente por vezes de maneira distorcida, para nos esclarecer sobre as implicações que a autonomia da criança adquire do contexto educativo da primeira infância. A esse respeito, Arendt (1990, p. 230-231) escreve:

Ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos.

O trecho do texto de Arendt (1990) deixa claro seu posicionamento contrário a alguns pressupostos básicos da corrente de pensamento da Escola Nova. Na visão da autora, o grande problema da educação está justamente na compreensão equivocada do termo autoridade. Segundo Arendt, essa visão equivocada pode gerar uma conseqüente perda e negação da autoridade na educação, assim como uma concessão antecipada de autonomia para um grupo (crianças) que ainda não tem maturidade para tal. A ideia que se apresenta, portanto, é a de que a recusa da autoridade é desastrosa para a educação. Como alguns desses pressupostos foram encontrados na Pedagogia da Infância, tomamos a liberdade de estendermos a ela sua crítica. Já no que se refere à constituição de uma Educação Infantil que “[...] atenda as reais necessidades das crianças”, concordamos com Arendt (1990), quando afirma que a educação não pode estar centrada na criança; seu ponto de referência deve ser o mundo e este não gira em torno apenas da criança.

Ainda a esse respeito, Vaz (2010) também traz uma interpretação acerca do pensamento de Arendt. Para o autor, as crianças, como sujeitos, não pertencem ao mundo público, mas não porque não se queira, mas porque precisam elas serem preparadas para o convívio entre muitos, no qual devem prevalecer a opinião, a diferença, a pluralidade. Como sabemos, é nesse preparo para o convívio que se consolida a educação, segundo Arendt, somente a partir desse processo é que se pode construir a autonomia da criança. Em outras palavras, poderíamos dizer que a

autonomia da criança pressupõe, em primeiro lugar, a socialização. Conforme Vaz (2010, s/p):

Sem essa proteção, que supõe a responsabilidade e a autoridade entre pessoas em diferentes posições (os adultos não são crianças), mas que não pode tolerar qualquer forma de violência, as crianças ficam relegadas à fragilidade que lhes é inerente e, com ela, à tirania dos próprios pares. Sabemos as conseqüências da falta de cuidado dos adultos quando deixam as crianças perdidas em um mundo que não conhecem: heteronomia e violência mais ou menos disfarçada entre os pequenos, bastante explícita nas exigências de gozo imediato e infinito no consumo, e nas cada vez mais precoces demandas por rendimento. É possível que seja por isso que os adultos se sintam, também eles, cada vez mais desorientados.

Todavia, é importante destacar que o fato de levantarmos algumas questões sobre a Pedagogia da Infância não significa que não concordamos com ela, pelo contrário. Salvo essas considerações, a nosso ver, essa proposta é uma grande contribuição para pensarmos a educação da criança pequena, pois suscita muitas questões importantes para a delimitação da especificidade da Educação Infantil, principalmente no que se refere à diferenciação desse contexto da forma escolar dominante, sem, contudo, é claro, negar a importância da escola.

Cabe, agora, questionar o que representa a inserção da Educação Física escolar neste contexto da Educação Infantil, ou seja, como ela dialoga com cada questão por nós colocada neste estudo. Nesse sentido, é preciso contextualizar a entrada dessa disciplina escolar nas instituições de Educação Infantil e pensar se essa inserção da Educação Física não implicaria, para esse segmento de ensino, uma adequação ao modelo escolar, tendo em vista a sua organização a partir de disciplinas que, de algum modo, tendem a fragmentar o conhecimento. Dessa forma, no capítulo que se segue nos propomos o desafio de pensar a Educação Física como uma prática pedagógica da Educação Infantil, observando qual é o seu propósito para essa instituição.

CAPÍTULO 5

5 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil nos coloca diante de questões bastante desafiadoras, principalmente quando pensamos na especificidade desse segmento de ensino. Atualmente, como é o caso da realidade da rede municipal de Vitória, estamos diante da inserção de um professor especialista, denominado dinamizador de Educação Física, para trabalhar com o movimento da criança se integrando à proposta pedagógica dos centros de Educação Infantil, qual seja, a de cuidar e educar. Na teoria, parece simples, basta fazer conforme o previsto, “se integrar à proposta pedagógica do CMEI”; mas, na prática, não podemos desconsiderar algumas tensões existentes quando pensamos na legitimidade da presença desta “disciplina escolar”, sendo conduzida por um especialista, como também, nas tensões acerca da sua especificidade nesse âmbito de ensino.

Neste momento, antes de prosseguirmos com nossas reflexões, talvez fosse o caso de retomarmos algumas questões colocadas pelo movimento renovador à Educação Física escolar na década de 1980, questões essas balizadoras das teorias pedagógicas na tentativa de legitimar a Educação Física como um componente curricular num projeto educacional (COLETIVO DE AUTORES, 1992). A nosso ver, essas questões, colocadas em termos um pouco diferentes, são pertinentes e devem ser retomadas ao questionarmos sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil:

- a) Por que esta “disciplina” deve compor o currículo da Educação Infantil?
- b) Quais são seus objetivos?
- c) Quais são seus conteúdos?
- d) Como são sistematizados os conteúdos ao longo das diferentes faixas etárias, zero a cinco anos?
- e) Como esses conteúdos devem ser ensinados?
- f) Como avaliar seu ensino?

g) E, por fim, que profissional deve ministrá-lo? (no caso específico da Educação Infantil).

Nesse contexto, sem a intenção de provocar o impacto que as questões feitas pelo movimento renovador deixaram na tradição legitimadora da Educação Física escolar, conforme podemos ver em González e Fensterseifer (2009), queremos apenas chamar a atenção para as implicações presentes quando um componente curricular como a Educação Física, na forma de uma disciplina responsável por um conhecimento específico, e agora subordinada às funções de cuidar e educar que demandam a instituição de Educação Infantil, passa a integrar esse segmento educacional. Ademais, precisamos também nos questionar se seriam adequados à Educação Física na Educação Infantil os parâmetros pedagógicos da Educação Física escolar,²⁷ estabelecendo-se apenas diferenciais relativos à faixa etária.

A esse respeito, pensamos que o lugar da Educação Física na Educação Infantil, além das tensões sobre sua pertinência, é demarcado por uma grande ambiguidade. Se não se pode legitimar esse componente curricular na Educação Infantil via os mesmos objetivos que são perseguidos pela Educação Física em seu modelo escolarizado, uma espécie de “princípio da igualdade”; ao mesmo tempo, sua inserção não pode, também, ser demarcada pela completa diferença em relação a esta. O que estamos tentando manifestar é que, em nosso entender, a Educação Física na Educação Infantil é, de maneira concomitante, igual e diferente da Educação Física escolar. É igual uma vez que a Educação Física é uma só, independente do segmento de ensino a que se destina, e é diferente, à medida que precisa ter determinada a especificidade do trabalho com a educação de crianças de zero a cinco anos.

A partir dessas questões, colocamo-nos o desafio de pensar a Educação Física como uma prática já inserida na realidade da Educação Infantil, levando em consideração que, uma vez lá, tem a responsabilidade de se inserir como prática pedagógica comprometida com a educação da primeira infância. Nesse sentido,

²⁷ Estamos nos referindo à Educação Física escolar, seus conteúdos, forma de inserção da escola, dentre outros.

iniciamos este capítulo buscando contextualizar o movimento de constituição e inserção da Educação Física na Educação Infantil, pautando-nos numa discussão acerca das tendências para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil e a questão da legalidade e a legitimidade dessa disciplina.

5.1 TENDÊNCIAS “DA E PARA” A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao acompanharmos o desenvolvimento das propostas pedagógicas para a Educação Física Escolar, pudemos ver modificações significativas na forma de se conceber o ensino desse componente curricular, principalmente quando pensamos na proposta da cultura corporal de movimento. No entanto, quando tratamos da Educação Física voltada à educação da pequena infância, tal como a concebemos hoje, um espaço educativo que atende crianças de zero a cinco anos, concordamos com Richter (2006) na argumentação de que essa perspectiva ainda é pouco considerada, particularmente, no que tange ao debate interdisciplinar com as Ciências Sociais e, sobretudo, com a Pedagogia da Infância como campo de investigação em constituição.

Entretanto, sabemos que pensar ou falar da Educação Física no âmbito da Educação Infantil é, de certo modo, um desafio, devido à maneira como essa fase da educação escolar, historicamente, se organizou e se organiza nos dias de hoje.²⁸ Atualmente, já existe uma proposta nacional para orientar o trabalho pedagógico com esse segmento da Educação Básica, que se configura como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, Brasil, 1998). Elaborado em 1998, o RCNEI foi desenvolvido para servir como um guia de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares para a Educação Infantil. Assim, esse documento visa a contribuir para a melhoria da qualidade, do cuidado e da educação para as crianças de zero a seis anos de idade, bem como para o aperfeiçoamento e qualificação de seus educadores.

²⁸ Ver Capítulo 2.

No que diz respeito à Educação Física, não encontramos nenhuma referência explícita utilizando esse termo. Na verdade, o documento em questão expressa de forma clara uma valorização do corpo e seu movimento por meio da utilização do termo “movimento” em um eixo de trabalho no âmbito da experiência como “conhecimento do mundo”. Nesse sentido, dentre os objetivos gerais estabelecidos pelo RCNEI (1998), no que se refere ao corpo e movimento, encontramos:

- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

Diante disso, evidenciamos que, mesmo havendo uma valorização do movimento, a expressão “Educação Física” não está presente nos documentos em vigor que apresentam as orientações curriculares para a Educação Infantil. Essas constatações, segundo Garanhani (2006), sugerem estudos sobre a constituição e a organização histórica da Educação Física nos currículos educacionais referentes à pequena infância.

Com base em Kuhlman Jr. (2000), verificamos que, no Brasil, a existência de estudos e debates sobre o papel da Educação Física nas instituições educacionais para crianças de até seis anos de idade é comum a partir do século XIX.²⁹ Corroborando essa ideia, Garanhani e Moro (2000) apontam que a necessidade da Educação Física para a infância e, conseqüentemente, a expressão “Educação Física”, está relacionada com o processo de escolarização do corpo infantil e com a institucionalização dos jardins de infância.³⁰

Dessa maneira, num primeiro momento, a Educação Física destinada à pequena infância estava associada aos jogos e aos brinquedos infantis seguindo a tendência

²⁹ É importante ressaltar que, nesse período, a Educação Física era denominada de ginástica.

³⁰ Ver estudo completo em Garanhani e Moro (2000).

lúdico-espontânea que norteava a Educação Infantil (GARANHANI, 2002). Já para Berto (2008, p.30), nas páginas da *Revista de Educação Física* (do Exército) e da revista *Educação Physica*, circulavam novas concepções que permeavam o discurso da Educação Infantil, nos quais a ginástica e os jogos ganhavam a forma escolar, sob novas roupagens para serem realizados com crianças pequenas. Cabe destacar que essa forma de “Educação Física” presente na Educação Infantil, naquele momento histórico, era denominada de “ginástica recreativa”. Segundo Mendes (1933), esse modalidade de ginástica era inspirada na natureza e praticada ao ar livre, visando a um desenvolvimento muscular ideal ao corpo da criança.

Em outro momento histórico, de relevância tanto para a Educação Física quanto para a Educação de forma geral e, incluindo nesse caso a educação da primeira infância, por volta da década de 70 e 80, o próprio Ministério da Educação e Cultura tratou de divulgar por todo o Brasil uma recente novidade para a educação das crianças: a psicomotricidade. Nesse momento, a Educação Física passa a ser indicada para a Educação Infantil com função de desenvolver as valências psicomotoras das crianças, visando a um maior sucesso na alfabetização, ou seja, dando suporte às aprendizagens de cunho cognitivo (SIMÃO, 2007; SAYÃO, 2002). Sayão (2002, p. 55), ao analisar a questão, compreende que, na psicomotricidade, além de o movimento servir de recurso pedagógico para o sucesso em outras áreas do conhecimento, era pautado em um modelo de criança universal que “[...] desconhece as diferenças de gênero, etnia e classe social”.

Por outro lado, em outros momentos, a Educação Física surge na Educação Infantil com um caráter recreativo, como tempo livre organizado, ou seja, como atividade realizada “no pátio” e tratada como “[...] tempo de descanso e de recomposição para novos trabalhos sérios em sala de aula” (DEBORTOLI et al., 1998, p. 95). Em outras palavras, poderíamos dizer que a Educação Física na Educação Infantil surge como uma prática compensatória das atividades desenvolvidas na sala de aula pelas crianças (OLIVEIRA, 2003).

Diante disso, fica o entendimento de que a Educação Física, na educação da primeira infância, se constituiu e ainda se apresenta, nos dias atuais, de forma diversa, sob a influência e orientação de diferentes tendências, apontadas por Sayão

(1997a, 1997b), como a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento e aprendizagem motora. Nessa perspectiva, e com base em Garanhani (2002), podemos concluir que essas tendências nada mais são do que o reflexo das variadas concepções educativas que estiveram e estão presentes na prática pedagógica da Educação Infantil.

A partir do estudo de Cerisara (2000), no qual a autora delineou essas concepções em três grandes tendências, podemos ver que as propostas de Educação Infantil são para compensar algumas carências supostamente existentes nas crianças (concepção assistencialista); ou recrear as crianças para que, espontânea e naturalmente, aprendam pelo convívio social e lúdico com outras (concepção recreacionista), ambas apresentando o objetivo de guarda e proteção; e, ainda, existe a de caráter antecipatório, que pretende preparar a criança para o Ensino Fundamental, com o objetivo instrucional.

Diante disso, concordamos com Sayão (2001, 2002) quando alerta que, no caso da Educação Física na Educação Infantil, ainda temos muito o que problematizar, principalmente no que diz respeito à aproximação da área com os temas da infância, com a própria discussão acumulada no interior da área quanto à sua especificidade.

É importante destacar que embora no campo da Educação Física Escolar exista hoje um quadro de propostas pedagógicas muito diversificado, estas não se estendem, ou não abordam de maneira específica a Educação Física na Educação Infantil. Neste caso, podemos inferir que um dos motivos que contribuem para esse fato seja a recente inserção legal da Educação Física como componente curricular desse segmento educacional.

Outro aspecto por nós considerado relevante nesse debate da Educação Física na Educação Infantil está em considerar que, apesar da utilização de termos semelhantes quando nos referimos às práticas de Educação Física na Educação Infantil, estamos falando de práticas diferenciadas. É importante realizar tal demarcação, pois é muito comum o equívoco de afirmar que a discussão da Educação Física na Educação Infantil é antiga. O que queremos, nesse sentido, é chamar a atenção para o fato de que, apesar de o termo Educação Física ser

constantemente utilizado para expressar as aulas que trabalham ou estimulam o movimento nos antigos jardins de infâncias, ou mesmo pré-escolas, esse termo não expressa o significado que hoje damos à Educação Física na Infantil. Primeiro porque, inicialmente, os jardins de infância ou mesmo pré-escolas atendiam crianças na faixa etária de quatro a seis anos e, atualmente, como bem sabemos, a Educação Infantil, além de ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, o que a diferencia de atendimentos assistencialistas, atende crianças na faixa etária de zero a cinco anos; segundo porque, quando falamos em Educação Física estamos nos referindo a um componente curricular de ensino que apenas recentemente foi reconhecido para a Educação Infantil. Mesmo que anteriormente já se tenha pensado em ginástica, jogos recreacionais e atividades psicomotoras para as crianças da pré-escola, essas atividades não estavam associadas ao caráter formal de ensino que essa disciplina possui na atualidade.

5.2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LEGALIDADE E A LEGITIMIDADE

Em frente aos atuais debates acerca da presença da Educação Física na Educação Infantil, um aspecto a ser analisado diz respeito aos discursos e argumentos que se apoiam em um dispositivo legal para tentar justificar e consolidar a Educação Física nesse segmento de ensino. É preciso deixar claro, no entanto, que não estamos aqui colocando em questão a presença e necessidade do trabalho pedagógico com o corpo e movimento das crianças pequenas, mas, sim, a implementação da disciplina Educação Física no currículo da Educação Infantil com a presença de um professor especialista para seu desenvolvimento, pois, pensar a inserção da Educação Física nas instituições de educação da primeira infância, a partir de seu reconhecimento legal, leva-nos a questionar se apenas sua legalização justifica ou legitima sua prática no espaço educativo de crianças de zero a cinco anos.

Sabe-se que só recentemente a Educação Infantil passou a integrar o sistema educacional brasileiro, uma vez que somente a partir da promulgação da nova LDB 9.394/96, no art. 29, é que ela passa a ser reconhecida como um ciclo de escolarização que compõe a primeira etapa da Educação Básica. Nesse sentido,

tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Diante disso, não nos restam dúvidas quanto à obrigatoriedade legal desse componente curricular na Educação Infantil e, assim como afirmam Ferraz e Macedo (2001), fica estabelecida a importância da Educação Física no processo educacional. Retomamos, portanto, nossa questão quanto à pertinência de se consolidar uma prática de Educação Física na Educação Infantil a partir de um dispositivo legal. A esse respeito, Sayão (1996) alerta sobre o fato de nossa área, com certa frequência, se apoiar em dispositivos legais para justificar sua presença nas instituições educativas, ignorando, muitas vezes, os debates e produção de conhecimentos acerca do tema.

Por outro lado, alguns autores, como Sousa e Vago (1997), consideram que a inserção curricular na esfera da Educação Infantil significa um avanço para o ensino da Educação Física. Entretanto, Ayoub (2001, p. 53) também faz sua ponderação. A autora argumenta que a inserção da Educação Física na construção de uma “[...] educação pública, democrática e de qualidade, não depende apenas e exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização”.

Nosso pensamento vai ao encontro dos argumentos de Sayão (1996) sobre a importância de se considerar os debates e estudos produzidos na área quando o assunto é a implementação dessa prática pedagógica, bem como consideramos que ainda temos muito o que refletir a respeito do espaço da Educação Física na Educação Infantil. Assim como Debortoli, Linhares e Vago (2002, p. 96), nossa preocupação não é justificar legalmente a presença da Educação Física no primeiro nível da educação básica, tendo em vista que, além das questões legais e da determinação de sua obrigatoriedade, “[...] a Educação Física, como área de conhecimento escolar, precisa realizar a sua legitimidade, afirmar o que pode contribuir na educação escolar [...], [neste caso na educação de crianças de 0 a 6 anos e] e como essa contribuição pode se dar”.

A esse respeito, com base em Sayão (2002, p. 59), questionamos:

Qual o papel da Educação Física naquela unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na Educação Física? Qual o papel do professor de Educação Física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/as diferentes profissionais? A regularidade e a periodicidade da Educação Física derivam do projeto da unidade e não da intenção individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa de carga horária.

Tendo como pressuposto que a instituição de Educação Infantil vincula a dimensão do cuidar à de educar, alguns pesquisadores da educação da pequena infância no Brasil, entre eles Rocha (1999), Cerisara (1999), Garanhani (2000), Sayão (2002), propõem que, ao se efetivar a transformação dessas instituições educativas da primeira infância à primeira etapa da educação básica – conforme a orientação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, é preciso estar atento para não reproduzir e nem trazer para essas instituições as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental.

São justamente essas questões que permeiam nossa preocupação quanto à inserção da Educação Física na Educação Infantil, pois, dependendo da forma como está inserida, esse componente curricular pode contribuir para a transposição de práticas semelhantes às do Ensino Fundamental para a Educação Infantil. Dito de outra forma, se a Educação Física escolar, inserida na realidade da Educação Infantil, não levar em considerações as especificidades dessa modalidade de ensino, incorre no erro de se tornar um apêndice desse contexto educativo com vistas ao ensino de conteúdos escolares que podem reduzir e fragmentar o conhecimento para as crianças.

Nesse sentido, fica a ideia de que a construção de uma Educação Infantil de qualidade, da qual a Educação Física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas carece de uma reflexão crítica acerca do que queremos da presença da Educação Física nesse segmento de ensino. Por esse motivo, nossa discussão caminha muito mais na direção de tensionar o lugar, ou o não lugar, da Educação Física na Educação Infantil, do que elaborar uma proposta de especificidade para tal componente neste segmento da educação.

CAPÍTULO 6

6 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A DISCUSSÃO PRESENTE NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Se, em princípio, esta pesquisa foi pensada como um estudo de cunho mais teórico para discutirmos questões acerca da Educação Infantil e Educação Física, no momento da redação do texto, tivemos o entendimento de que a ida a campo também seria interessante, uma vez que nos permitiria perceber de que maneira as discussões teóricas estariam chegando, ou se fazendo presentes, nas instituições educativas da pequena infância, – fosse no sentido de uma materialização daquele debate na prática pedagógica, ou na maneira como a discussão teórica vai sendo incorporada na fala dos docentes. Nessa direção, entendíamos que tal exercício possibilitaria mais uma importante fonte de dados para não apenas fomentar ainda mais nossa reflexão, mas tensioná-la no diálogo com o vivido. Afinal, sabemos que atualmente a Educação Infantil vive um período de intensos debates que, em alguns casos, convergem em propostas para orientar sua prática, como referenciais e diretrizes curriculares.

Aliado a isso, o contato com a discussão acadêmica sobre Educação Infantil, principalmente a partir do entrecruzamento entre a Pedagogia da Infância, forma escolar e Educação Física, nos fez identificar uma grande tensão presente no processo educativo da criança pequena. Se, por um lado, a Pedagogia da Infância aponta para uma proposta educativa na qual a perspectiva do cuidado é indissociável da educação – a criança é reconhecida como um sujeito de direitos, e o aprendizado ocorre pelo desenvolvimento das linguagens de modo geral, sem privilegiar uma em detrimento da outra, por outro lado, embasados na teoria da forma escolar, bem como em outros estudos que problematizam a questão, evidenciamos que a Educação Infantil também participa do processo de escolarização reproduzindo, em alguns casos, traços do modelo escolar. Neste caso, fazemos referência ao fato de a Educação Infantil, em algumas oportunidades, apresentar tendências de um educar na perspectiva de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

Nesse contexto, é importante ressaltar que, além dessa tensão presente nas discussões sobre a educação da primeira infância, ainda temos que lidar com o debate acerca da inserção da Educação Física nas instituições de Educação Infantil e as questões que ela suscita.

Desse modo, nossa ideia, neste capítulo, é colocar em diálogo alguns dos elementos presentes no debate acerca da Educação Infantil, ou seja, aquilo que se encontra nas fontes escritas (livros, artigos, documentos das Secretarias de Educação), com os aspectos que puderam ser captados nas descrições realizadas pelos docentes que estão diretamente envolvidos nesse processo. Quer dizer, o objetivo maior ao se trabalhar com os dados é, na verdade, ver de que maneira as discussões acadêmicas têm chegado nas instituições de Educação Infantil, quais entendimentos as professoras que lá atuam têm sobre as questões aqui tratadas, que tipo de visão alimentam, bem como de que maneira as propostas dos referenciais têm sido incorporadas.

6.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Entrevistamos um total de seis atores³¹ que atuam em dois Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Vitória/ES: duas pedagogas e quatro professoras, dentre essas, duas regentes de sala, duas especialistas em Educação Física. A escolha pela Rede Municipal de Vitória/ES ocorreu pelo fato das suas instituições contemplarem, em seu quadro de funcionários, a presença dos professores de Educação Física.

Já a escolha dos CMEIs pesquisados pautou-se basicamente no critério de que deveriam ser escutados docentes que atuam em contextos diferenciados, quer dizer, operamos o estudo em duas instituições com características distintas, um CMEI de

³¹ Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, cuja importância está, conforme Bogdan e Biklen (1993), em privilegiar essencialmente a compreensão dos fenômenos em sua complexidade, o número reduzido de professores entrevistado não foi, neste estudo, um obstáculo; ao contrário, apresentou-se como uma estratégia profícua. Isso porque nossa preocupação esteve centrada, sobretudo, em conhecer como a Educação Infantil tem se estruturado no dia a dia das instituições, bem como a visão que esses sujeitos têm da especificidade dessa modalidade de ensino e do que a presença da Educação Física aporta para a constituição da especificidade da Educação Infantil.

grande porte e outro de pequeno porte, assim como observamos o fato de pertencerem a diferentes regiões da cidade de Vitória-ES. Nesse sentido, pesquisamos o mapa da localização dos CMEIs por região, que está disponível no documento municipal “Educação Infantil: um outro olhar”, e buscamos as informações referentes à sua estrutura, organizando um quadro de CMEIs de pequeno porte e outro de grande, em regiões diferenciadas. Feito isso, procedemos a um sorteio para seleção das instituições. É importante destacar, ainda, que um CMEI foi escolhido aleatoriamente para a realização do piloto das entrevistas.

Tendo definido o lócus da pesquisa, o primeiro passo para a realização das entrevistas foi fazer contato com a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória, a fim de conseguir autorização para a entrada nos CMEIs. Na sequência, estabelecemos contato com a direção de cada unidade, apresentando o nosso projeto e solicitando, conforme encaminhamento da SEME, a autorização para desenvolvê-lo naquela instituição.

Em seguida, contatamos a pedagoga, realizamos a explicitação da pesquisa e fizemos o convite para a sua participação como sujeito a ser entrevistado. Após aceitação, agendamos a entrevista e, com a disponibilização da lista de professoras atuantes na unidade, realizamos o sorteio para escolha de novo sujeito, a professora regente. Estabelecemos o mesmo procedimento adotado com a pedagoga, explicação do projeto, convite à participação e agendamento da entrevista. No caso da professora de Educação Física do CMEI de pequeno porte, como só há uma profissional atuando, dispensamos a seleção. Já no caso do CMEI de grande porte, que conta com atuação de quatro dinamizadoras, procedemos com sorteio, explicação, convite e agendamento.

Consideramos importante deixar claro que os atores entrevistados são igualmente protagonistas nesta pesquisa de campo. Afinal, a inserção do professor dinamizador de Educação Física na Educação Infantil não é um fato isolado à realidade do CMEI que implica protagonismo da fala destes em frente aos outros atores; pelo contrário, essa inserção compõe um quadro de tensão existente em todo o processo educativo da primeira infância, assim como instala um impasse quanto à sua permanência

neste contexto que está relacionada com a prática e a atuação de todos os atores do CMEI.

Cabe destacar que as entrevistas foram realizadas em ambiente escolhido pelas entrevistadas, e, neste caso, todas optaram por ser entrevistadas em horário de trabalho, no momento do planejamento, ou seja, no próprio CMEI. Como os CMEIs dispunham de uma sala exclusiva para o planejamento, não tivemos dificuldade quanto à seleção de um ambiente tranquilo para nossa conversa. Na realização das entrevistas, após colocarmos a questão, optamos pela resposta livre das entrevistadas, ou seja, não a limitamos por alternativas apresentadas. Nessa perspectiva, os sujeitos da pesquisa falaram livremente sobre o tema que lhes fora proposto (GOLDENBERG, 2000). No final da pesquisa de campo, contamos com um total de nove entrevistas, três delas compõem o *piloto*, e as demais são partes específicas das análises.

Vale ressaltar, ainda, que as entrevistas foram realizadas com base em um roteiro (APÊNDICE A) previamente elaborado, e a partir do qual estabelecemos eixos que condizem com a estrutura das discussões presentes na dissertação. Nesse sentido, os aspectos organizados no roteiro incidiram sobre: a especificidade da Educação Infantil; a especificidade e a inserção da Educação Física na Educação Infantil, e o cotidiano das instituições da Educação Infantil, que, como já dito, são expressões das questões com as quais vimos nos deparando na pesquisa teórica e que sentimos necessidade de compreender como se manifestavam na realidade das instituições de Educação Infantil.

Realizadas as entrevistas, procedemos as transcrições conforme proposto por Bogdan e Biklen (1994), quer dizer, transcrevendo as palavras na sua forma literal. Quanto à identificação das entrevistadas, primamos pelo anonimato dos sujeitos colaboradores do estudo, mas atribuímos pseudônimos às docentes.

Finalizadas as transcrições, demos prosseguimento à análise do material por meio da análise do discurso proposta por Flick (2004), que consiste na análise dos repertórios interpretativos utilizados pelos sujeitos entrevistados na construção de suas versões sobre um fato social. Nossa análise baseia-se nas transcrições por

meio de uma leitura e separação dos dados por categorias. Nesse âmbito, o procedimento de categorização das entrevistas será organizado de modo a eleger os aspectos levantados pelas entrevistadas que se mostravam reincidentes ou, até mesmo contraditórios, ao longo de sua própria fala e nas falas das diversas entrevistas. Conforme salienta Flick (2004), essa forma de trabalhar nos permite construir um quadro com os aspectos levantados e estabelecer um diálogo não só entre as entrevistadas, mas, também, destas com o referencial teórico e a revisão bibliográfica realizada. Nesse sentido, apresentamos a seguir os três itens que compõem a seção de apresentação dos dados, nos quais os dados analisados foram reunidos e discutidos a partir de categorias.

O item 6.2, aborda o tema da Educação Infantil, com destaque para a sua especificidade. Neste contexto, surgiram elementos que nos permitem discutir as seguintes questões: função da Educação Infantil; concepção de criança que orienta o trabalho pedagógico; processo de escolarização infantil; alfabetização precoce; preparação para ingresso no Ensino Fundamental.

No item 6.3, as professoras relatam as dúvidas e levantam questões sobre a especificidade da Educação Física na Educação Infantil que nos levam a refletir sobre a inserção da Educação Física nos CMEIs, associada à função dessas profissionais, articulação do trabalho pedagógico, formação profissional assim como abordagens pedagógicas. Outra questão que surge diz respeito ao movimento corporal das crianças.

No item 6.4, veremos, a partir da fala das professoras, como o espaço, as condições materiais e rotina entrecruzam as ações pedagógicas de cuidado e educação que ocorrem nas instituições e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física.

6.2 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Durante os estudos de revisão de literatura, cuja discussão pode ser encontrada no Capítulo 2, *A Educação Infantil em foco*, deparamo-nos com algumas questões que têm perpassado todo o debate acadêmico em torno da Educação Infantil. Dentre

elas, destacamos a discussão acerca da especificidade desse segmento educacional, tendo em vista que sua definição é considerada como determinante para as ações pedagógicas com as crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

Conforme apresentado, atualmente, a Educação Infantil – devido às características e necessidades de cuidado e educação das crianças pequenas –, ao buscar uma especificidade em relação aos demais níveis de escolarização, procura estruturar o seu conhecimento de forma diferenciada da tradicional organização dos conteúdos escolares, ou seja, da organização dos conhecimentos por um currículo disciplinar (Português, Matemática, Ciências etc.) (ROCHA, 1998).

Dessa forma, observamos que, em recentes estudos e documentos na área da Educação Infantil, têm surgido propostas de uma organização pedagógica baseada na formação pessoal e social, e no conhecimento de mundo, por meio da apropriação de diferentes linguagens³² como formas de expressão e comunicação (ROCHA, 1998; GARANHANI, 2002; BRASIL, 1998). Nesse sentido, as propostas se fundamentam numa concepção de educação pautada no cuidado e educação de maneira indissociável.

No intuito de percebermos como esse debate, presente na discussão teórica, acerca da especificidade da Educação Infantil tem se manifestado na realidade das instituições responsáveis pela educação da criança pequena, consideramos interessante dialogar com as falas dos atores inseridos nesse espaço de ensino, questionando primeiramente sobre a proposta de Educação Infantil com a qual o CMEI em que atuam está envolvido. Assim, foi interessante observar que as falas, tanto das professoras, regentes e dinamizadoras, quanto das pedagogas, indicaram que seus CMEIs trabalham na perspectivas do cuidar e educar: “A Educação Infantil aqui no CMEI tem a preocupação do cuidar e do educar” (PROFESSORA REGENTE 1).

³² Identificamos que, na literatura e documentos específicos da área da Educação Infantil, os/as autores/autoras trabalham com a utilização de um termo bem amplo para se referir à linguagem (linguagem de movimento, com linguagens, linguagem artísticas, linguagem oral e escrita e de natureza e sociedade). Contudo, gostaríamos de ressaltar que, apesar de, algumas vezes, reproduzir a utilização desses termos, reconhecemos que tal apropriação merece um estudo mais aprofundado.

Mas, além de argumentarem sobre a perspectiva do cuidado e educação nas instituições de Educação Infantil, outras professoras demonstram já terem se apropriado de algumas discussões da área, uma vez que apresentam, em suas falas, argumentos mais consistentes sobre essa perspectiva. Em outras palavras, queremos dizer que demonstram clareza quanto ao debate sobre as perspectivas do assistencialismo, da recreação e da educação na Educação Infantil, conseguindo explicar o que significa esse cuidado e educação nessa modalidade educativa, conforme podemos observar nas duas falas a seguir:

Quando a gente trata o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, a gente já deixou de lado, há um bom tempo já, a questão do cuidado, assim, do assistencialismo, e trabalhamos mais com o desenvolvimento global da criança (PROFESSORA REGENTE 2).

Existe aquela visão de que creche é só brincadeira, deixar solto... Qual a visão que se tem da Educação Infantil? Cuidar... Só porque é creche, acha que é receber as crianças e deixar solta brincando... Mas na verdade, a gente tenta ao máximo consolidar a educação, é... no sentido de estar garantindo à criança os direitos dela. . Depois que a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica, com responsabilidade, dos municípios e parceria do Estado, isso tem um aspecto muito positivo, porque aí puderam oferecer uma educação mais formalizada nos primeiros anos de vida. Então a gente continua cuidando também, é claro, mas agora educa também (PEDAGOGA 1).

Dessa forma, destacamos que, mesmo sendo considerada, por alguns autores, e entre eles citamos Cerisara (1999, 2000), uma discussão recente na história da educação e mais especificamente, da Educação Infantil, as discussões sobre as funções de educar e cuidar de forma indissociável e complementar, atribuídas às instituições de Educação Infantil, estiveram muito presentes ora de forma direta, ora indireta, na fala de todas as agentes.

Contudo, mesmo sendo um consenso entre as agentes entrevistadas que a Educação Infantil tem função de cuidar e educar de maneira indissociável, evidenciamos que suas compreensões de educação apontam para duas direções. Por um lado, percebemos que a compreensão de educação segue a direção do que vem sendo proposto pela Pedagogia da Infância e Referenciais Curriculares, pois reconhecem a criança como um sujeito de direitos, e acreditam que a educação, na

faixa etária de zero a cinco anos, deve contemplar a formação das diversas linguagens da criança.

Olha, na Educação Infantil, nós sentimos assim, que é um direito, da criança, um direito que a criança tem, tá entendendo (?), de estar nesse contexto, de socializar, de brincar, de participar de ações de interação com o seu grupo e com todo ambiente que existe aqui (PEDAGOGA 2).

É... como Educação Infantil, a gente... segue, orientações que a gente recebe da Secretaria de Educação... segue o currículo e procura, esse currículo tá contemplando as várias linguagens. Desde as linguagens... é... oral, escrita, artística, de movimento, de Matemática e de natureza e sociedade (PEDAGOGA 1).

Encontramos, ainda, na fala de uma professora, entrevistada no estudo piloto, um entendimento de educação que se aproxima do conceito de Arendt (1990) no qual a função pode ser associada à socialização da criança num mundo que a antecede.

Eu penso que a Educação Infantil, é um letramento, é uma leitura de mundo, onde a gente vai fazendo as intervenções e ajudando a criança a se localizar no mundo, no seu ambiente, é..., no ambiente que existe à sua volta. Ela vai descobrindo e a gente vai ajudando a dar significado às descobertas que elas vão fazendo no dia a dia (PROFESSORA REGENTE – PILOTO).

Por outro lado, o que prevalece nas falas de algumas professoras, ora com maior ora com menor força, é o argumento de que a educação na Educação Infantil está muito atrelada ao Ensino Fundamental e à alfabetização. Mesmo que parte das docentes não esteja defendendo essa perspectiva, fica claro que, na realidade, é comum isso acontecer.

Além de cuidar, que é a parte que toda criança tem que ter, que é o cuidado e a orientação, também tem a parte de educar mesmo, a parte pedagógica, porque, às vezes, acha que a gente está na creche, né? Mas a gente está no centro de Educação Infantil. E... A visão aqui de Educação Infantil do CMEI é de educar mesmo, é..., é, na verdade, alfabetizar. A gente procura uma forma que a criança não esteja só brincando. Então, na parte pedagógica, a proposta pedagógica é alfabetizar mesmo (DINAMIZADORA 2).

A nossa função é estimular o desenvolvimento da criança, o letramento, e a parte cognitiva, porque, quando sair daqui, ela vai pro Ensino Fundamental e tem que chegar lá já sabendo ler, já conhecendo as letras, já escrevendo, bem formada, porque lá é outra realidade. Por isso hoje em dia não se tem aquela alfabetização só

no Grupo 6, a gente já começa desde os pequeninhos na leitura, na escrita, com o conhecimento das letras do nome próprio e procura desenvolver de maneira global sempre com o lúdico, com música, com muito movimento, atividades que sejam interessantes para eles (PROFESSORA REGENTE 2).

Mas uma coisa que incomoda é..., porque a gente vê que, nas propostas da SEME, tudo é lindo, a Educação Infantil é perfeita da forma como está escrita lá, mas na realidade da prática, é diferente... Olha pra você ver... com essa mudança das crianças de seis anos já ingressarem no Ensino Fundamental, a pressão pela alfabetização já respinga nas turmas de quatro e por aí vai [...] (PROFESSORA REGENTE 1).

Diante dos argumentos das entrevistas, entendemos que, de maneira geral, a educação e o cuidado da criança na Educação Infantil ainda estão muito atrelados ao Ensino Fundamental. Apesar de algumas professoras, em suas falas, considerarem alguns pressupostos da Pedagogia da Infância, o que se destacou foi a preocupação em preparar a criança para o Ensino Fundamental. Ou seja, percebemos uma grande preocupação com a alfabetização das crianças cada vez mais cedo.

A constatação de tal realidade nas práticas educativas dos centros de Educação Infantil nos leva a pensar que, apesar dos avanços nas discussões acadêmicas e debates acerca da especificidade da Educação Infantil, as práticas que ali ocorrem ainda continuam atreladas a uma visão de Educação Infantil com a antecipação da escolarização (KULHMANN JR, 2004). E isso segue na contramão do que nos aponta Rocha (1998): “[...] na Educação Infantil, o aspecto cognitivo não deveria ganhar uma dimensão maior do que as demais dimensões envolvidas no processo de constituição do sujeito-criança”.

Neste caso, se a prática de algumas professoras ou alguns centros de Educação Infantil prioriza o aspecto cognitivo, ou seja, a alfabetização das crianças em detrimento dos demais aspectos que compõem a formação humana, podemos dizer que os centros de Educação Infantil podem estar promovendo uma formação, por assim dizer, “unilateral” ou “parcial” das crianças.

Diante disso, é necessário pensarmos em que medida o entendimento das professoras acerca da função da Educação Infantil como experiência educativa, que

Visa o cuidado e a educação das crianças de maneira indissociável, extrapola o âmbito do discurso. Ou seja, as contradições presentes nas falas das professoras nos deixaram dúvidas se, de fato, elas têm essa compreensão mesmo ou suas falas tratam mais de reproduzir alguns “slogans”, talvez por acharem “bonito” ou politicamente correto o que aparece como discursos nos referenciais e documentos para a Educação Infantil.

6.3 O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste item, interessa-nos pensar como a Educação Física está inserida e se desenvolve nas instituições de atendimento à pequena infância, considerando a visão das professoras, regentes, especialistas e pedagogas que lá atuam. Antes, é preciso levar em consideração que a trajetória da Educação Física na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória/ES aparece marcada por uma fase de inserção, supressão e reinserção nos centros de Educação Infantil,³³ assim como ainda não há um consenso na área da Educação Física quanto à justeza da inserção desse componente curricular nesse segmento da educação.

Ainda em relação à inserção da Educação Física nos centros de Educação Infantil, vimos nas discussões acadêmicas, o apontamento de que, em alguns casos, essa inserção pode apresentar os riscos da concretização de uma abordagem compartimentada de Educação Infantil. Isso porque, “[...] algumas vezes, a presença da ‘especialista’ em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento” (SAYÃO, 1999, p. 24). Pensando no caso específico da Educação Infantil, somamos a isso possíveis indefinições e conflitos em relação aos papéis de cada professor.

Por sua vez, caminhando em outra direção, Ayoub (2001) questiona se a presença de professores “especialistas” para trabalhar com linguagens específicas na Educação Infantil conduziria necessariamente à fragmentação do conhecimento. A

³³ Para maiores informações e esclarecimentos, ver *O percurso da Educação Física na Educação Infantil no Município de Vitória/ES*, dissertação de mestrado defendida por Aline Rodrigues O. dos Anjos no PPGEF/CEFD/UFES, em 2009.

autora não desconsidera os riscos existentes nessa direção, mas acredita na possibilidade de um trabalho em parceria entre diferentes profissionais, no que diz respeito à educação e cuidado das crianças. As argumentações de Debortoli, Linhales e Vago (2002, p. 94) parecem tomar esse mesmo rumo, ao conferirem maior importância à maneira como se dá a inserção desse profissional. De acordo com os autores, “[...] a presença da Educação Física na escola pressupõe a compreensão de que ela é construída *na* e, ao mesmo tempo, construtora *da* cultura escolar” (p. 94). Isso exige, no caso da Educação Infantil, que os/as professores dinamizadores/as estejam plenamente envolvidos com o projeto pedagógico do CMEI em que atuam, bem como ajam em parceria com os demais professores.

Com base nessas discussões, questionamos às profissionais entrevistadas sobre a participação da Educação Física no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado no CMEI, como esse componente curricular tem se vinculado ao projeto pedagógico e se há integração entre o trabalho das diferentes profissionais. Nesse sentido, as falas das professoras apontam numa direção oposta as essas ideias apresentadas por Ayoub (2001) e Debortoli, Linhales e Vago (2002). Apesar de afirmarem que a Educação Física está vinculada à proposta pedagógica do CMEI, os dizeres das entrevistadas relatam que não existe integração pedagógica entre o trabalho das dinamizadoras e o das professoras regentes de sala. E, isso, a nosso ver, se aproxima da ideia de que a Educação Física pode estar compondo uma organização curricular fundamentada na fragmentação do conhecimento.

Eu acho que a única integração que existe é a maior, a com o projeto institucional. Mas, o que o professor faz em sala de aula, o professor de Educação Física não tem conhecimento, assim como o de sala de aula não tem conhecimento do que o professor de Educação Física trabalha (DINAMIZADORA 1).

Ah... a Educação Física não está integrada à minha prática não... Assim, a gente acaba não tendo muito contato com o que ela desenvolve, porque na hora da aula de Educação Física é o horário que eu estou planejando, então a gente não está junto. Eu acho até que seria muito importante se a gente tivesse momento de fazer, de planejar junto, por que ela [a professora] trabalha com a mesma turma que eu, então, seria interessante essa interdisciplinaridade entre o que eu desenvolvo e o que ela desenvolve (PROFESSORA 2).

Percebemos, ainda, que, apesar da ausência de um trabalho em parceria entre as professoras regentes de sala e as especialistas de Educação Física, as entrevistadas reconhecem a importância da implementação de um trabalho coletivo no CMEI. Entretanto, apontam alguns desafios para a implementação desse trabalho e atribuem essa dificuldade de organização à rotina e às demandas da instituição, por outro lado, outras, apontam que a causa da falta de integração desse trabalho pedagógico está relacionada com determinada postura adotada pela Secretaria de Educação:

É como sol e lua. Eles nunca se encontram, os horários são diferentes, porque, quando a professora de Educação Física tira a criança da sala pra trabalhar, pra desenvolver a aula, a outra professora sai pra fazer planejamento. Mas, na medida do possível, assim, eu acredito que as professoras deveriam ir em busca umas das outras... pra saber o que uma tá trabalhando... Essa ansiedade por esse trabalho de unidade entre os profissionais nos leva a pensar muitas vezes nessas reuniões que a gente precisa de uma estratégia pra tá favorecendo essa troca. Mas essa integração ainda não acontece, apesar do nosso PPP tentar garantir isso, mas não cabe somente a nós pra poder estar organizando, é um dever de todos. Mas em função da rotina específica, não tem como, né? Tem um número específico de funcionários e um número de Planejamentos a cumprir na semana, e isso inviabiliza o trabalho conjunto (PEDAGOGA PILOTO).

Mas, também, eu acho que a SEME, ela peca muito nessa questão, porque ela deveria clarear assim, para os profissionais de Educação Infantil a relevância do trabalho da Educação Física e de artes nesse espaço. Porém, a gente ouve de pessoas da Educação Infantil, como eu ouvi, e isso me magoou, assim, profundamente, que, às vezes, a escolha da Educação Infantil pela Educação Física, ou seja, a escolha desses profissionais dinamizadores para a Educação Infantil, foi um erro, porque, em detrimento deles, eles deveriam ter colocado um coordenador, que hoje faz muita falta. E essa foi uma fala de uma pessoa da gerência da Educação Infantil, então, eu acho que gera desânimo, porque, quando a gente começa a questionar o porquê de práticas equivocadas como essa de trabalho isolado, aí você encontra resposta lá gerência de que foi um erro ter colocado o dinamizador no CMEI, por que é lá o lugar onde deveria ter um respaldo, da sua inserção. E aí a gente vê que não tem, né?! (DINAMIZADORA 1)

Entretanto, é importante dizer que isso não é um problema só da Educação Infantil. Diversas considerações em torno da cultura escolar apontam essa dificuldade de planejamento e integração do trabalho pedagógico entre os professores no Ensino Fundamental e médio, afirmando, inclusive, que os motivos para que isso ocorra são

diversos (BOZZINI; OLIVEIRA, 2006; BRASIL, 2000). Essa falta de integração no trabalho pedagógico pode ocorrer tanto por motivos institucionais – falta de horários, número reduzido de profissionais – , quanto por questão de interesse – ou falta dele – por parte dos próprios professores. Nesse sentido, parece ser “comum” ao professor de Educação Física lidar com essa condição de isolamento, no que diz respeito ao trabalho pedagógico dentro das escolas, e os motivos apontados podem ser diversos.

No caso dos centros de Educação Infantil, algo que agrava essa situação são as contradições presentes no discurso das entrevistadas acerca do trabalho com o movimento corporal da criança. Apesar de reconhecerem a importância do trabalho coletivo entre os profissionais, assim como a relevância que o trabalho com o movimento das crianças adquire na Educação Infantil, as professoras manifestaram, em suas falas, que, com a chegada do professor especialista em Educação Física, as regentes não mais precisariam desenvolver esse conteúdo. Conforme podemos ver, as próprias professoras destacam isso:

Olha, isso aí é uma pena... mas têm coisas que foram perdidas pelo professor regente quando o especialista chegou. Com a Educação Física, eu vejo que aqueles momentos que o professor proporcionava de movimento junto com a criança ali na sala foram sendo suprimido. Por quê? 'Ah! Se já tem e já veio o professor de Educação Física ele faz'. Se tiver aquela brincadeira com movimento, 'Ah! O professor de Educação Física faz', ou isso: 'Já faz lá fora, então aqui, dentro da minha aula, agora, eu vou mandar ver, vou dar conteúdo'. Existe ainda essa visão, infelizmente (PEDAGOGA 1).

O movimento é superimportante, e eu acho, eu penso que o movimento, ele é trabalhado dentro da sala de aula não mais com tanta intensidade quanto era antes, porque antes a gente era um professor só, pra dar conta de tudo, então a gente, procurava se envolver mais pra atender esse conteúdo. Agora, a gente tendo a parceria da Educação Física, aí a gente aproveita esse tempo pra gente trabalhar outros conteúdos que são da nossa, é, do nosso dia a dia de sala de aula (PROFESSORA 2).

Essa situação, a nosso ver, torna complexa a discussão sobre a inserção da Educação Física na Educação Infantil, nos moldes como vem sendo descrita. Não nos restam dúvidas quanto à fragmentação do trabalho com o conteúdo do movimento nos centros de Educação Infantil pesquisados. Longe de defender ou

condenar³⁴ a presença de especialistas na Educação Infantil, nossa intenção é colocar em questão essa forma de organização do trabalho pedagógico nos CMEIs, que, conforme pudemos ver, tem se constituído como uma organização disciplinar e fragmentária do conhecimento na Educação Infantil.

Neste contexto, é importante destacar que outra pesquisa realizada nos CMEIs da Rede Pública de Ensino de Vitória/ES, o estudo de Nunes (2007), também evidenciou que os professores dinamizadores não participam integralmente da proposta do CMEI, pois ficam isolados dos demais professores, não participam de planejamentos coletivos e, em alguns casos, são vistos apenas como “tapa buracos”.

Ainda em relação ao movimento das crianças nos centros de Educação Infantil, percebemos uma ambiguidade nos discursos. Enquanto uns sinalizam que o trabalho com o movimento, por parte das professoras regentes, foi deixado de lado com a chegada dos professores dinamizadores,³⁵ outros apontam que o movimento perpassa diversos momentos da rotina, inclusive que as crianças têm um momento específico na rotina destinado ao movimento e às brincadeiras livres.

Ora, se ele perpassa diversos momentos da rotina, por que a necessidade de um horário específico para ocorrer?³⁶ A nosso ver, isso já demarca uma contradição.

³⁴ No entanto, Kramer (1989) argumenta que a presença de especialistas frequentemente fragmenta o trabalho pedagógico.

³⁵ A esse respeito Ayoub (2001, p. 58) argumenta que, muitas vezes, por existir um espaço específico para um trabalho com o movimento corporal nas aulas de Educação Física, nos demais tempos da rotina do CMEI, acentua-se um trabalho de natureza intelectual/congnitiva no qual a dimensão expressiva por meio da gestualidade é praticamente esquecida. Dessa forma, “[...] a aula de Educação Física passa, então, a ser vista como a ‘dona’ do corpo e do movimento das crianças”.

³⁶ Levantar tal questão não significa negar a importância de um tempo da rotina destinado ao movimento e brincadeiras livres das crianças, mas, sim, refletir se talvez esse momento, por ser livre, não está suprimindo o direito das crianças de se movimentar e brincar nos demais momentos da rotina. Inclusive, é preciso estar atentos a essas questões, pois o simples fato de deixar as crianças livres não garante que a linguagem do movimento esteja se desenvolvendo em sua plenitude. Além disso, Richter e Vaz (2010, p. 63) nos alertam para os riscos que tais momentos podem oferecer às crianças: “[...] na tentativa de respeitar os ‘direitos’ das crianças, de favorecer a criatividade ou em nome da ‘liberdade’ e da ‘espontaneidade’, muitos momentos do cotidiano da creche favorecem práticas de violência entre os pequenos”. Em outras palavras, os autores querem dizer que, nas circunstâncias em que a mediação adulta não se estabelece, como é comum nos momentos de pátio

Além do mais, se o trabalho pedagógico com o movimento das crianças já existia antes da chegada do dinamizador de Educação Física, o que justificaria, então, sua inserção nos centros de Educação Infantil? Qual a diferença do trabalho com o movimento que é realizado pelo professor de Educação Física? Será que os dinamizadores e professores têm clareza quanto à função da Educação Física na Educação Infantil?

Como descrevem as professoras em suas falas, a inserção da Educação Física na Educação Infantil se justifica na medida da importância que atribuem à sua presença nessas instituições. Partindo das considerações de que o movimento da criança é o “conteúdo” próprio da Educação Física, as agentes entrevistadas argumentam/justificam a importância da presença da Educação Física na Educação Infantil a partir de duas direções. A primeira delas segue a compreensão de que a Educação Física no CMEI é importante, uma vez que garante o que o professor de sala, por não ter formação específica, não realiza o trabalho com o movimento das crianças de maneira fundamentada:

É... Eu acho que a Educação Física é importante aqui, no CMEI, para garantir coisas. Assim, que o professor de sala não garante e não da conta, porque, por mais que a gente tem uma disciplina ou outra lá dentro da Pedagogia, eu acho assim, a gente não tem uma formação para desenvolver a questão do corpo, né?! A brincadeira de cambalhota, por exemplo... (PROFESSORA 1).

É... Essa inserção da Educação Física, eu achei importante, porque, além de garantir nosso planejamento, agora tem uma coisa mais sistematizada em relação ao trabalho mesmo da Educação Física, em relação ao corpo, ao movimento, que é uma coisa mais voltada pra isso, mais específica, que vocês trabalham... Então, eu vejo que vem acrescentar muito, porque o profissional que trabalha na Educação Infantil como regente de turma não tem formação específica para trabalhar o movimento igual o professor de Educação Física... (PROFESSORA 2).

A segunda direção, apesar de continuar pautada no critério de uma formação específica por parte do especialista, segue o entendimento de que a presença da Educação Física é importante, pois, além de trabalhar o movimento da criança de

das crianças, “[...] algumas crianças, incapazes de resolver seus conflitos por meio do diálogo, agredem umas as outras, arrancando brinquedos, disparando socos, chutes, rasteiras. Muitos pequenos ficam à mercê dos mais fortes, dos mais hábeis em manejar o corpo como instrumento da violência” (p. 63).

forma específica, na visão das entrevistadas, garante o bom desenvolvimento sensório-motor.

Olha, nós achamos importante demais esse momento da Educação Física dentro aqui desse contexto da Educação Infantil, porque esse momento, oportuniza a criança a desenvolver bem essa parte sensório-motora, porque o dinamizador de Educação Física tem, assim, fundamentação teórica boa, né? (PEDAGOGA 2).

Esse momento de Educação Física é visto assim de forma positiva pelas próprias professoras regentes, porque elas percebem que a criança apresenta um melhor desenvolvimento, em todos os momentos dentro da sala de aula (PEDAGOGA 1).

Com base em algumas discussões acadêmicas, não é de se estranhar que as justificativas da presença da Educação Física nos centros de Educação Infantil sigam nessas direções, pois, conforme argumenta Ayoub (2001, p.58), a presença dos professores de Educação Física nas instituições de Educação Infantil pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar algumas dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: “[...] a professora de Educação Física fica responsável pelo ‘corpo’ das crianças e a professora ‘generalista’ pelo ‘intelecto’, como se isso fosse possível”.

Segundo Debortoli, Linhales e Vago (2002), essa redução do fazer pedagógico da Educação Física a uma atividade eminentemente prática, na qual o movimentar-se humano é tratado apenas como um ato motor, descontextualizado e desculturalizado, está associada à fragmentação e à hierarquização dos saberes escolares.³⁷ Além disso, os autores argumentam que essa maneira de considerar a Educação Física reforça a lógica dual que separa corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar e prática/teoria e retira da Educação Física elementos necessários à sua organização, como área de conhecimento escolar, e ao seu diálogo com os demais saberes escolares.

Contudo, Richter e Vaz (2010) apontam a necessidade de superação desta ideia de que somente a Educação Física “trabalha o corpo”, pois, segundo os autores, ela

³⁷ Não é nossa intenção nos aprofundar nesse debate. Contudo, se houver interesse, ver sobre esse tema Debortoli, Linhales e Vago (2002).

reúne apenas uma parte, seguramente importante, das técnicas corporais e dos cuidados com o corpo em ambientes educacionais.

Portanto, compreende-se que, no trabalho na Educação Infantil, não se trata de atribuir “funções específicas” para um/a outro/a profissional e designar “hora para a brincadeira”, “hora para a interação” e “hora para as linguagens” (SAYÃO, 2000), visto que isso provocaria uma fragmentação na leitura da própria criança acerca de sua formação, ou seja, brincar só na Educação Física, aprender só em sala de aula e fazer arte só na aula de arte.

Outro aspecto a ser considerado na fala das professoras regentes de sala é a questão da formação profissional específica para atuar na Educação Infantil. Se, por um lado, as professoras defendem que não têm formação específica para trabalhar com o conteúdo do movimento na Educação Infantil, por outro, constata-se que “[...] tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (SAYÃO, 1999, p.233). Segundo Ayoub (2001), quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias.

A alternativa apontada por Sayão (2000) é que os trabalhos coletivos na Educação Infantil devem estar atentos às formas privilegiadas de manifestação das culturas infantis, que são representadas pela brincadeira, interação e linguagem. Assim, é importante que todos/as que atuam na Educação Infantil incorporem essas formas de manifestação das crianças e programem atividades de modo a ampliar esses referenciais, independentemente se o profissional é polivalente ou habilitado em área específica.

Já no que diz respeito às falas das professoras e pedagogas que afirmam a importância da Educação Física na Educação Infantil com base no bom desenvolvimento sensório-motor das crianças, pode-se perceber uma preocupação com o movimento em termos de ajustamentos ou busca de ideais estabelecidos

pelos padrões de desenvolvimento (RICHTER, 2005). E isso, a nosso ver, está fundamentado na perspectiva da psicomotricidade.³⁸

Apesar desses argumentos em prol da presença da Educação Física nos CMEIs, as falas de algumas agentes entrevistadas deixam claro que há outras contradições presentes no discurso sobre a importância dessa disciplina na Educação Infantil. Isso porque, apesar do entendimento da maioria de que a presença da Educação Física é muito importante para o desenvolvimento das crianças, algumas afirmam que a inserção da Educação Física nas instituições de Educação Infantil é, na verdade, apenas uma maneira de garantir o planejamento das ações pedagógicas às professoras de sala.

Eu acredito que a Educação Física ela tem importância aqui no CMEI, mas eu acho é que a gente ainda não conseguiu saber qual é o caminho para se chegar a desenvolver uma prática dentro da importância que a gente acredita e que seja boa para o aluno. Mas eu acho que a gente está só rodando, rodando e nada de achar o caminho, porque eu acho que a função desse profissional hoje é só para cobrir horário de planejamento do professor (DINAMIZADORA 1).

Eu acho que, legalmente, quando foi orientado legalmente, lá pelo MEC, que o planejamento era um direito do professor de Educação Infantil, eu acho que esse profissional, o de Educação Física, ele veio meio que para tapar esse buraco: 'Nós precisamos de alguém dentro do CMEI, dentro da sala, para que o professor tenha garantido o seu planejamento'. Sabe, e eu vejo isso muito presente, porque se acontece uma falta de qualquer dinamizador, a preocupação não é com o aluno, com aula ou conteúdo que ele está perdendo, a preocupação é com o planejamento do professor (DINAMIZADORA 1).

Em outro momento, na fala de uma mesma professora especialista de Educação Física, encontramos novamente uma contradição em relação à importância da inserção da Educação Física na Educação Infantil. Se, antes, a entrevistada afirmava que a presença desse componente curricular nos CMEIs era importante,

³⁸ Nessa perspectiva, a Educação Física é indicada para a Educação Infantil com função de desenvolver as valências psicomotoras das crianças, visando a um maior sucesso na alfabetização, ou seja, dando suporte às aprendizagens de cunho cognitivo (SIMÃO, 2007; SAYÃO, 2002). Sayão (2002, p. 55), ao analisar a questão, compreende que, na psicomotricidade, além de o movimento servir de recurso pedagógico para o sucesso em outras áreas do conhecimento, a criança está pautada em um modelo universal que "[...] desconhece as diferenças de gênero, etnia e classe social".

agora ela manifesta dúvidas em relação a essa importância e toma como base a indefinição quanto à especificidade desse componente curricular:

Hoje eu não consigo delimitar se a Educação Física é mesmo tão importante nesse processo, já que a preocupação é mais em garantir o planejamento dos professores, ou o que da Educação Física que é importante trabalhar na Educação Infantil, se é só cultura corporal de movimento, ou se é só psicomotricidade, ou outras tendências que eu não estou me recordando agora, que a Educação Física pode trabalhar e que sejam realmente importante para as crianças (DINAMIZADORA 1).

Em relação à especificidade da Educação Física nas instituições de Educação Infantil, pudemos identificar, na fala das próprias professoras que atuam na Educação Infantil, especialistas, regentes de sala ou pedagogas, uma grande dificuldade em saber qual a especificidade da Educação Física nesse segmento da educação. Além disso, percebemos que não existe uma teoria específica que fundamenta sua prática. Desse modo, podemos afirmar que a Educação Física da Educação Infantil da Rede Pública de Ensino de Vitória/ES aparece marcada por uma série de indefinições, seja quanto a seu papel e seus programas de ação, sua especificidade, seja no que diz respeito a teorias e concepções e a diretrizes seguidas.

Não consigo mais entender o que é preciso, sabe, para a Educação Infantil, para a Educação Física nesse nível de educação... Eu não sei se importante é só as brincadeiras, ou se são outras coisas... Eu não consigo visualizar que tipos de conteúdos são importantes, entendeu? Parece, assim, eu estando aqui hoje, estando aqui ano que vem, vai dar no mesmo, então isso é muito angustiante para mim, é muito angustiante para um profissional, né? Porque em uma EMEF, você consegue dar uma continuidade no seu trabalho, pode avançar com os conteúdos, pode trabalhar com o esporte, por exemplo, mas eu não consigo fazer isso na Educação Infantil, e talvez isso seja até uma limitação minha também, ou da característica dessa faixa etária. E, aí, eu tenho me feito essa pergunta: será que na Educação Infantil esse encantamento que me despertou para a importância da Educação Física na Educação Infantil, será que da maneira que está sendo realizada, será que ela está sendo importante? Eu tenho me questionado muito (DINAMIZADORA 1).

Nesse sentido, a mesma professora levanta a questão da importância de um direcionamento para suas aulas de Educação Física:

Eu não posso estar aqui na Educação Infantil só para isso, só para cuidar, né? Brincar a criança brinca sozinha, então eu não posso... eu tenho que direcionar... eu tenho que dar o caminho e deixar a criança experimentar, né? Mas a questão, assim, de como é trabalhado e de como são as orientações que eu acho que são o grande x da questão para mim. A crítica que eu faço é dos documentos frisarem só o movimento, como o RCNEI, por exemplo. Ele só frisa a questão do movimento, mas não fala nada em específico, deixa muito vago... Eu acho que deveria ter, assim, uma questão de conteúdos definida para a Educação Física na Educação Infantil, porque eu acho que, dessa forma, está muito solto... A Educação Física faz o que ela acha que é importante, e a professora faz o que ela acha que é importante. E aí o mais prejudicado do processo é a criança (DINAMIZADORA 1).

Por outro lado, outras professoras (regentes de classe) demonstram, em suas falas, que, apesar da dificuldade em estabelecer uma especificidade do trabalho da Educação Física nos centros de Educação Infantil, é possível identificar a perspectiva de algumas abordagens, entre elas, a psicomotricidade e a recreação. Apenas uma foi mais direta e falou sobre a cultura corporal de movimento. Contudo, não soube explicar em que consiste essa proposta.

Então, eu acho que a Educação Física nessa proposta é trabalhar com a questão mais lúdica mesmo, de brincadeira, de brincadeira com o objetivo de desenvolver mais essa parte motora, porque, lá dentro da sala de aula, a gente trabalha ali, a musculatura fina. Nem sei se se chama assim, mas é a coordenação de você pegar num lápis, de você fazer um desenho, em cima da mesa ali... Mas, na Educação Física a questão é outra, é outro espaço para você brincar com o corpo (PROFESSORA 1).

Olha, não vou saber responder com clareza, mas penso que seria trabalhar os conteúdos de movimentos necessários e específicos para as crianças nessa faixa etária. Propiciar mesmo o movimento orientado corretamente. Eu penso que seja isso (PROFESSORA 2).

Para mim é a responsabilidade com o movimento, a justificativa da nossa presença aqui é preocupar com o movimento, o movimentar-se de forma correta (DINAMIZADORA 2).

Olha, eu acho que é mais em relação ao desenvolvimento físico entendeu? Mais nesse sentido, mais na psicomotricidade, né? Mais isso aí (PEDAGOGA 2).

A gente sabe que vocês têm uma proposta de desenvolvimento, de trabalhar a questão do movimento, a cultura corporal mesmo de movimento com a criança (PEDAGOGA 1).

Apesar de, em alguns momentos, no discurso das professoras, a Educação Física aparecer atrelada às brincadeiras e ao lúdico, o que poderíamos definir como um caráter recreativo, a tendência mais forte da Educação Física na Educação Infantil está associada à psicomotricidade. De acordo com Bracht (1999, p. 78-79), a psicomotricidade teve grande presença na Educação Física brasileira nos anos 1970 e 1980, mas sua influência está longe de ter se esgotado. É importante destacar, ainda, que essa proposta vem sendo criticada exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, pois, nessa perspectiva, seu papel fica subordinado a outras disciplinas escolares (BRACHT, 1999).

Isso nos permite concluir que a Educação Física presente nos centros de Educação Infantil se constituiu e ainda se apresenta, nos dias atuais, de forma diversa, sob a influência e orientação de diferentes tendências, como a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento/aprendizagem motora. Tal situação nos leva a concluir, conforme argumenta Garanhani (2002, p. 115), “[...] que essas tendências sejam o reflexo das variadas concepções educativas que estiveram e estão presentes na prática pedagógica da Educação Infantil”.

Neste contexto, se considerarmos as análises de Bracht et al. (2003) com relação às ambiguidades da Educação Física na escola, encontraremos elementos que correspondem à realidade dos CMEIs estudados: o predomínio de abordagens desenvolvimentistas e a condição da área de Educação Física como acessória de outros campos do saber. De modo geral, pode-se dizer que as práticas que incidem sobre o corpo não se diferenciam muito se realizadas no âmbito das aulas de Educação Física ou nos outros espaços e tempos institucionais. Dessa maneira, tal como argumenta Richter (2005, p. 66) “coloca-se em jogo a justeza da presença de uma intervenção pedagógica delimitada como ‘Educação Física’ nas instituições de zero a seis anos”.

O que percebemos, ao longo de todo o trabalho com os dados, foi a clareza de que a Educação Infantil segue, como eixo central de suas práticas, principalmente na faixa etária de quatro a cinco anos, a perspectiva da alfabetização. Desse modo, acreditamos que talvez essa própria conformação estaria delimitando como a Educação Física está inserida. Uma vez que o eixo central é a alfabetização, as

demais linguagens acabam ficando em segundo plano e, no caso específico da Educação Física, pode ser associada como o momento para descanso das atividades de sala de aula pelas crianças ou momento para garantir um planejamento ao professor ou, ainda, como recurso de base para o desenvolvimento do aspecto sensório-motor, em vista um melhor desenvolvimento das habilidades cognitivas.

A esse respeito, Debortoli, Linhares e Vago (2002, p. 99) fazem uma importante consideração:

[...] Ao valorizar a dimensão motora em detrimento das demais dimensões humanas, certas representações de Educação Física acabam reforçando aqueles projetos que restringem o fazer pedagógico da disciplina ao trato das aptidões física, esportiva ou do movimento corporal ‘desencarnado’ e descontextualizado. Alunos e professores podem, assim, perder a dimensão de totalidade necessária às experiências educativas para que as mesmas sejam significativas e capazes de estabelecer relações entre o mundo da escola e a realidade social.

Entretanto, queremos destacar que, se pensarmos, conforme sugere Hannah Arendt (1990), que educação é inserir os novos no mundo que já os precede, poderíamos vislumbrar uma saída para a Educação Física. Dessa forma, valeria dizer que a finalidade da Educação Física seria a inserção das crianças no mundo já existente; em outros termos, mostrar às crianças os elementos da cultura corporal (RICHTER, 2005). Richter (2005) explica que essa introdução das crianças no “mundo” da cultura corporal de movimento deve acontecer de forma crítica e exige a superação de práticas centralizadas na repetição de modelos predeterminados em busca de simples ajustamentos.

6.4 O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE OS LIMITES E AS POTENCIALIDADES DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE ZERO A CINCO ANOS

A estruturação do espaço físico, a forma como os materiais estão dispostos e organizados, assim como a organização do tempo são elementos fundamentais e constitutivos dos processos educacionais na Educação Infantil (FRISON, 2008).

Nesse sentido, compreendemos que a forma como esses componentes estão organizados indicam as concepções de educação assumidas pelos educadores e pelas instituições de Educação Infantil.³⁹

A esse respeito, Agostinho (2003), citada por Richter (2005, p. 124), argumenta:

A arquitetura da creche não é neutra, configura na sua materialidade as idéias sobre a educação de crianças de zero a seis anos. [...] O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando. O experimentamos de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas, tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso e convidativo para todos sem distinção. [...] O prédio da instituição de educação infantil revela, em sua materialidade, o projeto educativo, registro das concepções de quem projeta e organiza a educação de crianças pequenas, é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado. Nada em sua arquitetura é neutro.

Conforme podemos ver no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), na prática, essa organização do espaço e tempo didático nos centros de Educação Infantil é materializada a partir da rotina.⁴⁰ Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre o tempo e espaço na Educação Infantil, não como uma estrutura neutra, mas sim como uma organização que determina as suas práticas pedagógicas.

Durante a análise das entrevistas, algo que nos chamou a atenção foi a afirmação, por parte de todas as dinamizadoras, de que a os horários da rotina interferem nas

³⁹ Basta lembrarmos a emergência da forma escolar, na qual a organização do espaço era, e ainda é, bem demarcada nas salas de aula. Como exemplo, citamos a disposição das carteiras enfileiradas. Assim, refletia uma concepção de educação pautada na disciplina, isolamento e critérios de produtividade.

⁴⁰ Rotina é entendida como “[...] uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, seqüência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc” (BARBOSA, 2006, p.35). Ou, ainda, como uma estrutura “[...] gerenciadora do tempo-espaço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição”(BATISTA, 1998, p. 3).

suas práticas, em alguns momentos dificultando o trabalho pedagógico e, em outros, até mesmo impedindo que as crianças tenham aulas de Educação Física: “Muitas vezes horários estruturados na rotina impedem que as crianças tenham aula de Educação Física” (DINAMIZADORA 1).

De maneira mais clara, vejamos o exemplo de como a rotina impede que as crianças tenham aula de Educação Física, conforme a fala de outra dinamizadora:

Vou dar um exemplo de um dia aqui no CMEI... Bom, as crianças chegam entre 7 e 7h30min e, até 7h30min, têm um movimento aqui na escola de pais, pais subindo e pais descendo e não tem como dar aula nesse período, porque nós temos um espaço que é um pátio e que, nesse momento de entrada, não podemos utilizar, estamos na sala de aula com a criança. Depois a gente até desce e dar uns minutinhos da aula, só que, a partir de dez pras oito, começa o lanche. As turmas começam a descer para lanche... geralmente a gente está em aula, aí leva as crianças pra lanche e volta e continua na aula. A partir de 09h40min começa o almoço de algumas turmas, então, se seu horário coincide, aí você desce, leva os meninos para almoçar, escova o dente, bebe água e volta pra sala de aula. Às vezes sobra uns dez minutos e, até as onze horas, ainda tem criança para almoçar. Aí dependendo da turma que você pegar, você ainda tem que levar pro almoço de novo. Então, às vezes, a gente tem duas aulas ou uma e, no meio da sua aula, tem o almoço, então, você trabalha um pouco seu conteúdo antes do almoço e leva a turma pra almoçar, e aí depois do almoço você já não pode desenvolver aquele conteúdo. No nosso caso, estamos trabalhando a ginástica, né? Introduzindo a ginástica na Educação Infantil, e eu não posso desenvolver nenhum conteúdo ginástico, sobretudo, por exemplo, um rolamento após o almoço... Complicado, né?! Começar a trabalhar um movimento pré-acrobático? Complicado, né? No máximo, o que você pode trabalhar, às vezes, é um equilíbrio ou, conversar sobre algum movimento, ou, às vezes você acaba contando uma história, músicas, trabalhando o imaginário da criança, pra não correr o risco de uma criança vomitar, passar mal, né? Então, é nesses intervalos, entre o lanche e o almoço, é que a gente dá a nossa aula. É e, ainda, tem turma que, entre dez as onze, às vezes dorme... então, se você for dar aula lá nesse horário, e minhas aulas lá são nesse exato período, então, eu chego lá e as crianças estão dormindo. Um ou dois que às vezes não dorme. Então eu pego os dois e vou fazer um trabalho diferenciado só com esses bebês, que, no caso deles, já andam, já correm, aí... o trabalho fica uma coisa meio solto.

Nesse contexto, a pedagoga, responsável por elaborar os horários da rotina para cada turma e também os horários das dinamizadoras, manifesta que a organização do espaço e de tempo limita o trabalho do professor de Educação Física. Além disso, coloca-se entre o dilema de garantir o que é melhor para a criança, que seria

o acesso ao conhecimento, ou garantir o que é melhor para o professor, neste caso, o melhor horário para planejar.

O professor entra, dá sua aula de 50 minutos, sai e vai pra outra sala... e aqui, nosso dilema é esse, essa forma que o espaço-tempo do professor está organizado, os 50 minutos. Nossa! A gente vê que limita tanto o trabalho, porque cada turma tem uma necessidade de tempo mínimo pra atividades, tem criança que, com 30 minutos, você dá sua aula; outras você precisa de mais tempo. Eu acho isso tão difícil para organizar, para tentar ser o melhor para criança e o melhor para o professor (PEDAGOGA 1).

Dessa forma, ao longo de nossa análise das entrevistas, percebemos que as unidades de Educação Infantil têm organizado seus trabalhos pedagógicos em torno de modelos, denominados, *escolarizantes*,⁴¹ ou seja, as atividades são planejadas a partir de períodos – hora/aula – estando muitas vezes desconectadas do projeto pedagógico da instituição. Nesse sentido, Sayão (2000, p. 51) argumenta:

O tempo da infância, como alerta Perrotti [...], é tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário. Sendo assim, a Educação Física organizada como ‘hora de...’, assim como as disciplinas escolares se organizam, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem, sentem, em uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta tanto o conhecimento, quanto o sujeito-criança.

Entretanto, é importante destacar que não estamos negando a importância da rotina na Educação Infantil, tendo em vista que concordamos com Barbosa (2006, p. 35), quando afirma que, “[...] a importância das rotinas na Educação Infantil provém da possibilidade de construir uma visão própria como caracterização paradigmática de uma educação e de cuidado”. Contudo, é preciso colocá-la em questão, quando estamos falando da inserção de um componente novo na sua estrutura, pois existe o entendimento de que as atividades da rotina não podem ser fixas, ou seja, não visam a “engessar” a prática na Educação Infantil.

No que diz respeito ao espaço e condições materiais, a fala de todas as agentes, professora, dinamizadoras e pedagogas caracterizou o espaço como inadequado e grande limitador das práticas pedagógicas com o movimento das crianças. Ainda na

⁴¹ Discussão já apresentada no Capítulo 4, sobre a Teoria da Forma Escolar.

visão das entrevistadas, as condições materiais, por sua vez, são mais flexíveis e não oferecem tantos limites. Afirmaram que os CMEIs têm oferecido uma boa condição de trabalho, com diversidade de material didático e pedagógico:

Então, os espaços aqui do CMEI limitam muito o trabalho com o movimento, porque eu acho perigosos para trabalhar com crianças tão pequenas. Então é isso, os espaços que eu acho que poderiam ser diferentes, mais emborrachados, mais gramados, coisas de acordo com a faixa etária que atende o CMEI. Já os materiais são bons. A gente tem grande variedade e quantidade boa de material (PROFESSORA 2).

Falta espaço e, o que temos aqui, às vezes, representa risco às crianças. A professora até já pediu areia e grama sintética, porque, se você está dando atividade e a criança cai ali e se machuca, ou ela pode bater a cabeça, ou se cortar... Entendeu? Então a expressão do próprio movimento da criança fica limitada dentro de uma determinada estrutura física e das condições materiais que você tem, aí, ao invés de estimular o movimento na aula, você tem é até que conter pra evitar que a criança se machuque (PEDAGOGA 1).

Nossa! A condição material aqui é muito boa. Se precisar de alguma coisa, basta pedir à diretora que ela dá um jeitinho de arrumar pra gente... Pra alfabetização e letramento isso é ótimo, né? Em relação à Educação Física eu também vejo que tem muita coisa, mas, infelizmente, só o espaço que é muito ruim, porque eu penso que, quando construíram a escola pra Educação Infantil, nem pensaram que aqui iria haver Educação Física, né? Então o espaço é limitado, mas elas trabalham assim mesmo (PROFESSORA PILOTO).

A respeito dessa discussão sobre o espaço como um “limitador” das práticas pedagógicas de Educação Física, o primeiro ponto a ser observado diz respeito à avaliação dos espaços, por parte dos agentes entrevistados, como inadequados. De acordo com Richter (2005), isso pode convergir no anseio por um lugar que facilite o controle sobre os corpos, ou seja, um lugar mais isolado e menos aberto, que se constitua num espaço em que as crianças não se percam e se distraem ou corram menos “riscos”.

CAPÍTULO 7

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi pensado, inicialmente, como uma possibilidade de refletir teoricamente sobre algumas questões que permeiam o debate atual sobre Educação Infantil e a inserção da Educação Física na Educação Infantil. Nesse exercício, procuramos estabelecer um diálogo crítico com a Pedagogia da Infância, assim como problematizar a noção de forma escolar como modelo para Educação Infantil a partir do pensamento de Hannah Arendt. Entretanto, no momento da redação do texto, tivemos o entendimento de que seria interessante perceber de que maneira as discussões em torno da temática estavam presentes, bem como eram apropriadas nas instituições educativas da pequena infância.

Como já dissemos na introdução, as questões aqui apresentadas estão em pauta na discussão acadêmica atual, tanto na Educação Infantil como na Educação Física, área essa que ainda busca discutir sua legitimidade e especificidade nas instituições de Educação Infantil. Desse modo, tal constatação moveu não só nosso interesse na realização de um trabalho com as características que apresentamos, mas, para além disso, permitiu-nos contribuir com a elaboração de novas perguntas a respeito da especificidade da Educação Física na Educação Infantil, dada a incipiência do debate.

Nesse sentido, cabe retomar as questões que se colocaram como orientadoras do nosso exercício reflexivo: qual é a função da Educação Infantil? Como ela tem se estruturado? Qual a relação entre Educação Infantil e o processo de escolarização? E o que se pretende com a Educação Física na Educação Infantil?

O contato com a discussão acadêmica sobre Educação Infantil, principalmente a partir do entrecruzamento entre a Pedagogia da Infância, Forma Escolar e Educação Física, fez-nos identificar uma grande tensão presente no processo educativo da criança pequena. Se, por um lado, a Pedagogia da Infância aponta uma proposta educativa na qual a perspectiva do cuidado é indissociável da educação, a criança é

reconhecida como um sujeito de direitos e o aprendizado ocorre pelo desenvolvimento das linguagens de modo geral, sem privilegiar uma em detrimento de outra; por outro lado, embasada na teoria da forma escolar e em outros estudos que problematizam a questão, evidenciamos que a Educação Infantil também participa do processo de escolarização reproduzindo, em alguns casos, traços do modelo escolar. Esses estudos apontam, ainda, que a Educação Infantil, em algumas oportunidades, tende a educar na perspectiva de preparar a criança para o Ensino Fundamental. Neste estudo, pudemos identificar que essa tensão também está presente nos discursos das professoras que atuam nas instituições de Educação Infantil. Além disso, ainda temos que lidar com a inserção da Educação Física nesse segmento de ensino e com as questões que ela suscita.

Em relação à Educação Infantil, tanto os estudiosos da área, quanto as professoras que atuam nas suas instituições, têm como pressuposto fundamental que a função da Educação Infantil está atrelada à dimensão do cuidar e educar de forma indissociável. No entanto, apesar de algumas professoras, em suas falas, considerarem tal pressuposto, o que se destacou foi a preocupação em preparar a criança para o Ensino Fundamental. Ou seja, percebemos uma grande preocupação com a alfabetização das crianças cada vez mais cedo. A nosso ver, isso pode estar associado ao caráter histórico desse segmento educacional que é marcado por períodos de contradições, ora preocupação apenas com o cuidado, seguindo um viés mais assistencialista, ora uma ênfase maior na alfabetização, dando a essa modalidade educativa o caráter de antecipação do Ensino Fundamental (KUHLMANN JR., 2004).

No que diz respeito às contradições presentes nas falas das agentes entrevistadas, uma segunda hipótese vai na direção do que nos aponta Caparroz (2003). Segundo o autor, é muito comum, no meio educacional, a apropriação de termos sem, contudo, relacioná-los com o significado conceitual que possuem nas elaborações acadêmicas. Nesse sentido, entendemos que as contradições, ou a falta de coerência conceitual das professoras, seja em relação às questões da Educação Infantil, seja no que se refere à Educação Física, vão no sentido de que, muitas vezes, elas apenas repetem o que está nas orientações, sem compreender seu real significado. Em diversos momentos da leitura da entrevistas, tínhamos a impressão

de que as professoras estavam apenas repetindo um discurso pronto e isso, a nosso ver, pode ocorrer pelo fato de acharem que é “bonito” ou, “politicamente correto”, já que não conseguiam sustentá-lo com seus argumentos.

Em relação à presença da Educação Física na Educação Infantil, gostaríamos de destacar que se caracteriza como um tema ainda bastante polêmico. Segundo Ayoub (2005, p.144), “[...] tem gerado inúmeras discussões que caminham tanto no sentido da defesa da presença de especialistas no âmbito da educação de crianças de zero a cinco anos de idade quanto no sentido inverso”. Com base nesses debates, identificamos que a fala das professoras está de acordo com os argumentos a favor da presença de especialistas, ou seja, justificam a sua presença tomando como base o argumento de que a formação profissional das professoras que atuam na educação das crianças pequenas é precária e não possibilita fundamentação para trabalharem com as questões específicas do corpo e movimento das crianças.

Por outro lado, o argumento contra a presença de especialistas que, neste caso é tecido por alguns estudiosos do tema, “[...] gira em torno da preocupação de assumirmos já na Educação Infantil um modelo ‘escolarizante’, organizado em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança, acentuando ainda mais tais dicotomias” (AYOUB, 2005, p.144).

Associado a isso, destacamos o fato de que, apesar de toda essa discussão, em alguns municípios – Vitória/ES e Florianópolis/SC, por exemplo –, a Educação Física já figura como um componente curricular integrado à realidade das instituições de Educação Infantil. Entretanto, não se tem muito claro qual é a especificidade desse componente curricular para a Educação Infantil, tanto no meio acadêmico, quanto nas propostas para a educação da pequena infância.

Nesse sentido, gostaríamos de demarcar nossa posição no que se refere a essa questão. Longe de defendermos, ou negarmos a presença da Educação Física na Educação Infantil, queremos destacar questões que, a nosso ver, precisam ser levadas em consideração antes da elaboração de qualquer proposta de

especificidade da Educação Física para essa modalidade da educação. Retomamos a questão feita anteriormente e, a partir dela, elaboramos outras: o que se pretende com a Educação Física na Educação Infantil? Será que a forma como a Educação Física está inserida nas instituições de educação da pequena infância tem contribuído com a educação das crianças, ou integra essa instituição apenas como mais um elemento da forma escolar? Será que, quando propuseram essa inserção da Educação Física, as discussões tanto sobre especificidade da Educação Infantil quanto da teoria da forma escolar foram levadas em consideração?

Atualmente, observando alguns apontamentos feitos pela Teoria da Forma Escolar, podemos dizer que a Educação Infantil, pelo modo como tem se estruturado e tem lidado com a inserção da Educação Física, está sendo submetida ao modelo escolar dominante. Entretanto, é preciso ressaltar que isso vai na contramão de todas as propostas para esse segmento da educação. Ou seja, é preconizado, para a Educação Infantil, um modelo de educação diferenciado daquele que ocorre no Ensino Fundamental (BRASIL, 1988; ROCHA, 1998; CERISARA, 1999, 2000; SAYÃO, 1996, 1999, 2002). Dessa maneira, fica a ideia de que, se a questão é não submeter a Educação Infantil à forma escolar, não faz sentido pensar a inserção da Educação Física como um componente curricular de caráter disciplinar, ou seja, de forma semelhante ao currículo do Ensino Fundamental.

Restaria-nos, talvez e de forma alternativa, a possibilidade de pensar o currículo não a partir de uma preocupação com conhecimentos, conteúdos e atividades a serem desenvolvidos sistematicamente, assim, se configuraria como algo que não necessariamente seria orientado pelo corte disciplinar dos conteúdos. Posto isso, podemos considerar que a forma como conhecemos e trabalhamos com o currículo hoje segue uma tradição presente na escola (moderna) de associar currículo somente à sistematização com conteúdos por disciplina, caracterizando um dos traços da forma escolar (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001). Nesse sentido, muito mais do que pensar na inserção ou não da Educação Física, via presença de especialistas, nas instituições de Educação Infantil, principalmente pelo fato de ela já está presente em algumas realidades, talvez seja o caso de, a partir deste momento, se pensar “na forma” como inseri-la. Nesse sentido, concordamos com Debortoli, Linhales e Vago (2002, p. 98) quando argumentam:

A atuação de professores habilitados em Educação Física em todos os níveis de escolarização do sistema de ensino só poderá ser considerada um avanço se esses profissionais estiverem em condições de participar efetivamente do projeto pedagógico escolar.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que, no momento em que este estudo foi produzido, ou seja, o ano de 2010, muitos estudiosos da área da Educação, inclusive Educação Infantil se reuniram no I Seminário Nacional sobre Currículo em Movimento: perspectivas atuais, para discutirem propostas e perspectivas para a Educação Infantil brasileira. Na verdade, esse seminário visou à realização de um grande levantamento de propostas e pesquisas para saber o que as redes estão indicando para a Educação Infantil e, a partir daí, tentar chegar em um consenso sobre essa modalidade da educação e apontar o atual estágio das discussões sobre a especificidade da Educação Infantil. Assim, apesar de considerarmos que a discussão da especificidade da Educação Física na Educação Infantil é muito pertinente e necessária, reconhecemos que, no momento atual, estamos em frente a um impasse colocado pela incipiência da própria definição dos rumos da Educação Infantil.

Desse modo, queremos enfatizar que pensar sobre a Educação Física na Educação Infantil é uma tarefa muito complexa, que exige-nos muita reflexão, assim como a definição de alguns pressupostos balizadores dessa discussão. Como definir uma proposta curricular de Educação Física para Educação Infantil, se a própria Educação Infantil não tem clara nem definida qual é sua proposta curricular? Questionamos isso tendo em vista que ela própria – a Educação Infantil – ainda está em fase de construção. Nesse contexto, fica o entendimento de que primeiro é preciso definir o que se quer com a Educação Infantil, pois nos parece inviável defender o lugar da Educação Física na Educação Infantil partindo somente da própria Educação Física, ou seja, desconsiderando a especificidade desse segmento da educação. Talvez possamos pensar, inclusive, em inserir a discussão da Educação Física na própria discussão da especificidade da Educação Infantil, no sentido de, a partir de sua especificidade, colaborar nesse debate, postura essa que, se assumida, permite-nos descentrar a discussão, por vezes pautada apenas na obrigatoriedade, ou não, da Educação Física nesse segmento educacional.

Por isso, neste momento, nossa tentativa é muito mais de tensionar e fazer refletir sobre este lugar, ou não lugar, da Educação Física na Educação Infantil, do que propor, de maneira mais sólida, uma especificidade. Não há dúvidas quanto à importância do movimento, do lúdico e das brincadeiras para as crianças na Educação Infantil, mas isso não significa que essas atividades precisam ocorrer necessariamente a partir da intervenção de um especialista nas instituições de educação da pequena infância. Além do mais, como já mencionado, é recente a sua inserção e só agora vem sendo considerada parte da proposta curricular. Exemplifica isso o fato de, até onde conhecemos apenas alguns municípios trabalharem nessa perspectiva, como é o caso de Vitória-ES, Florianópolis-SC.

8 REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. 254 p.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Teoria da semicultura**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Araraquara: UNESP, 1992. Mimeografado.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt**. Texto apresentado no GT-17: Filosofia da Educação – Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT17-4307--Int.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2009.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 126 p.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de R. Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitaria, 1983

_____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de M. W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 1990

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

ÁVILA, Maria José F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade de Campinas, Campinas, 2002.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo: supl. 4, p. 53-60, 2001.

_____. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: n. 26, v. 3, p. 143-158, maio 2005.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido, Florianópolis, 1998. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Infância, educação e educação física: escolarização e educação dos sentidos. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação Física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

BOGDAN, Robert. BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOZZINI, Isabela Custódio Talora; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de. Os professores e a construção do espaço coletivo escolar: os horários de trabalho pedagógico coletivo. **Revista LOGOS**, n. 14, 2006.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999.

BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (Org.). **A educação física no Brasil e na Argentina**: identidade, desafios e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003. 354 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, Brasília, MEC/SEF, 1998, v. 1.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação Física: primeiro e segundo ciclo do Ensino Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Segunda Edição. Brasília: 2009. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2010

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “o que não pode ser que não é e o que não pode ser que não É”. In: BRACHT, Valter; CRISÓRIO, Ricardo (Org.). **Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas**. Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003

_____. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, jul./dez. 1999. Número especial.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 35, jul. 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COUTINHO, Ângela M. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DANTAS, Lêda. Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas. **Athena. Revista Científica de Educação** (on-line), v. 3, p. 1-10, 2005.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática**, n. 5, p. 92-105, jul./jun. 2002.

DEBORTOLI, José Alfredo. Formação de professores, educação infantil e educação física. Palestra proferida no Seminário Estadual de Formação de Professores, Vitória, 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1989.

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2001.

FARIA, Eliene Lopes. **A aprendizagem da e na prática social**: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FARIA, Ana Lucia G.; PALHARES, Marina S. **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; MACEDO, Lino de. Educação física na educação infantil no município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 63-82, jan./jun. 2001.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O espaço e o tempo na educação infantil. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 43, p-169-180, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.fapa.com.br/cienciaseletras>>. Acesso em: fev. 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 83-100.

GARANHANI, Marynelma Camargo; MORO, Vera Luzia. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar em Revista**, Curitiba, n.16, p. 109-119, 2000.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na escolarização da pequena infância. **Revista Pensar a Prática**, n. 5, p. 106-122, jul./jun. Goiás. 2002

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record. 2000.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

KRAMER, Sônia. **Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate**. 1989. Disponível em: <http: <www.ced.ufsc.br/~nee0a6>. Acesso em: 15 set. 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 51-65. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62).

_____. **Infância e educação infantil uma abordagem histórica**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças**. Ijuí: Unijuí, 1991.

Lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº. 9394/96). Brasília, 1996.

MENDES, Déa. A felicidade na alegria: a alegria na ginástica. **Revista de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 10, p. 22-23, ago. 1933.

MOMM, Caroline Machado. **Entre memória e história: estudos sobre a infância em Walter Benjamin**. 2006. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso**. Vitória, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche**. 2001. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. **Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PINTO, Rubia-Mar Nunes. Pedagogia da educação infantil na creche da UFG: limites e possibilidades. In: CONGRESSO GOIANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E ENCONTRO DO GTT/LAZER DO CBCE, 4., 2., 2004, Goiânia. O papel do CBCE em Goiás e a produção do conhecimento em educação física e esporte. **Anais...** Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2004.

RICHTER, Ana Cristina. **Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche**. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio 2005.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué. Creches e pré-escolas: diagnóstico das instituições educativas de 0 a 6 anos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 105-156. jul./dez. 1997.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

ROUSSEAU, Jean-J. **Emílio ou da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005

SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 2008.

SAYÃO, Deborah T. **Educação física na pré-escola**: da especialização disciplinar a possibilidade de trabalho pedagógico integrado. 996. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. A hora de... educação física na pré escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. v. 1, p. 261- 268.

_____. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 221-238, nov. 1999.

_____. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Síntese da qualificação da educação infantil**. Florianópolis, 2000. p. 35-41.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas: Autores Associados, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.
SAYÃO, Deborah T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, v. 5, p. 1-14, jul./jun. 2001-2002

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica. 2000

SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Infância, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil. **Revista Pensar a Prática**, v. 5, jul./jun. 2001-2002.

SOUSA, E.S.; VAGO, T.M. O ensino de educação física em face da nova LDB. In: COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (Org.) **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs**: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997. p.121-41.

SPINK, Mary Jane Paris; LIMA, Helena. rigor e visibilidade: a explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 2000. p. 93-122

STEMMER, Márcia Regina Goulart da Silva. **Educação Infantil e pós-modernismo: a abordagem *Reggio Emilia***. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2006.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Revista Teoria & Educação**, v. 6, 1992.

VAZ, Alexandre Fernandez. **Infância**: Atualidade de Hannah Arendt. 2010. Artigo de Opinião. A Notícia. Disponível em:
<<http://www.clicrbs.com.br/anoticia/jsp/default2.jsp?uf=2&local=18&source=a3084892.xml&template=4187.dwt&edition=15755§ion=892>> . Acesso em 2 nov. 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Tensões disciplinares e ensino médio. In: SEMINÁRIO NACIONAL: currículo em movimento perspectivas atuais, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

VITÓRIA-ES. Secretara Municipal de Educação. **Educação infantil**: um outro olhar. Gerência de Educação Infantil, Vitória (ES): Multiplicidade, 2006. 104 p.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. “Cultura Corporal Infantil: mediações da escola, mídia e da arte”. **REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**. Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Temática: Infância e Educação Física, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio 2005.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome: _____

Formação: _____

1. O que o CMEI propõe como Educação Infantil? E qual é a proposta pedagógica desse CMEI?

1.1 - Você percebe alguma relação entre Educação Infantil e o processo de escolarização?

2. Em relação à inserção da Educação Física na Educação Infantil, como a Educação Física participa do trabalho pedagógico aqui do CMEI?

2.1. Como ela se vincula ao projeto pedagógico?

2.2. Como é a integração entre o trabalho pedagógico de sala e de Educação Física?

2.3. Como você avalia essa inserção da Educação Física na Educação Infantil?

2.4. Qual seria o papel específico da Educação Física na Educação Infantil?

2.5. Como o movimento, que é uma marcante característica da cultura infantil, é tratado no cotidiano e na prática pedagógica do CMEI?

3. Como tudo isso acontece na prática? Como é a rotina do CMEI?

3.1. Quais condições de espaço físico e materiais o CMEI oferece para o trabalho com o corpo e movimento na Educação Infantil? De que maneira isso potencializa ou limita sua prática?

3.2. De tudo isso que nós conversamos, se ainda tiver alguma coisa que você queria acrescentar, ou que não perguntei e você acha importante comentar/falar...

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Idade: _____ anos. R.G.: _____

Eu _____, abaixo assinado, declaro ter pleno conhecimento do que se segue:

1) Fui informado, de forma clara e objetiva, que a pesquisadora Maria Celeste Rocha está realizando uma pesquisa nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória, da qual sou professor/pedagoga. 2) Sei que, nessa pesquisa, serão realizadas entrevistas (apenas com aqueles que se disponibilizarem para tal); 3) Estou ciente de que não é obrigatória a minha participação nessa pesquisa, caso me sinta constrangido(a) antes e durante a sua realização, o que não implicará nenhum prejuízo para minha atividade docente; 4) Poderei saber, por meio dessa pesquisa, como foram “tratados” os dados que dizem respeito à minha pessoa; 5) Sei que os pesquisadores manterão, em caráter confidencial, todas as respostas que comprometam a minha privacidade e identidade; 6) Caso queira, poderei receber informações atualizadas durante o estudo, ainda que isso possa afetar a minha vontade em continuar dele participando; 7) Essas informações poderão ser obtidas pelo contato com a Acadêmica Maria Celeste Rocha (via telefone: (27) 8125 1020 ou por correio eletrônico: celesteefi@gmail.com); 8) Foi-me esclarecido que o resultado da pesquisa somente será divulgado (por meio de publicações em artigos e trabalhos acadêmicos) com objetivo científico, mantendo-se a minha identidade em sigilo. 09) Quaisquer outras informações adicionais que julgar importantes, para a compreensão do desenvolvimento da pesquisa e de minha participação, poderão ser obtidas com a mestrandia; 10) Autorizo que as informações obtidas ao longo da referida pesquisa venham a ser publicadas em artigos acadêmico-científicos, bem como apresentadas em eventos da mesma natureza, desde que observados os critérios que não comprometam de forma alguma minha privacidade e identidade.

Declaro, ainda, que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Vitória, _____ de _____ de 2010.

Pesquisador: _____

Sujeito da Pesquisa: _____

Testemunhas: 1. _____

2. _____

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA DESTA
DISSERTAÇÃO PELO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CCS/UFES)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 09 de dezembro de 2010.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde

Para: Prof. (a) Valter Bracht
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“O lugar da Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre movimento, corpo, educação e escolarização”**.

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. **250/10** intitulado: **“O lugar da Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre movimento, corpo, educação e escolarização”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 08 de dezembro de 2010.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,

Prof.ª Dra. Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES